шестой год издания

109380/2.

РУССКАЯ ШКОЛА

ЗА РУБЕЖОМ

Книга 32

ПРАГА

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии

1929

СОДЕРЖАНИЕ № 32 (2):

Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: От «комплекса» назад к «предмету» 129
Е. Р.: География в единой трудовой школе 158
Проф. В. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ: Проблема школьного воспитания в эмиграции 170
М. П. ПОЛОСИН: Детство. (Отрывки воспоминаний) 184
Е. М. ЭФРУСИ: В опытных школах Берлина 205
С. Г. НЕДЛЕР: Ручной труд в русской школе в Ревеле 212

Некролог:

Проф. С. И. ГЕССЕН: Вильгельм Рейн 218
К. К. ВИСКОВАТЫЙ: Михаил Станоевич 220
Проф. С. И. ГЕССЕН: Е. Л. Зубашев 222
В. П. Ш-ИЙ: И. Л. Родкевич 224
С. О. СИРОПОЛКО: Е. Х. Чикаленко 225

Библиография:

Общая педагогика, организация народного образования, справочные издания:

Проф. А. В. МАКЛЕЦОВ: В. М. Зензинов: Беспризорные. — *П. П.:* И. Ходоровский (ред.): Какого инженера должны готовить наши ВТУЗ'ы? — *Проф. С. И. ГЕССЕН:* Dr. S. Kaverau: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher, vor allem seit 1923. 226

Методики и учебники:

Л. В. КОПЕЦКИЙ: Ев. Ив. Сабов (ред.): Грамматика русского языка для ср.-уч. завед. Подкарп. Руси. — *Н. Н.:* Nina Seifertová- Šrutová: Učebnice ruského jazyka 233

Детская литература:

Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: «Золотая Библиотека» 239

Съезды и конференции:

Проф. К. И. ИВАНОВ: Педагогический съезд по вопросам воспитания в Праге. — *Н. Н. КНОРРИНГ:* Педагогический съезд в Париже. — *А. Д.:* Русский педагогический съезд в Болгарии. — Совещание о судьбах русской школы в Польше. — Совещание директоров русских средних школ Латвии. — Учительский съезд в Печёрах. — Съезд учительства юго-западн. Моравии. — Конференция по внешкольному образованию 240

Хроника:

Советская школа. — Иностранная школа. — Зарубежная школа . . 250

SOMMAIRE:

N. F. NOVOŽILOV: Retour de la méthode «complexe» au «sujet». — *E. R.:* La géographie à l'unique école travailliste (active). — *V. V. ZEŇKOVSKY, prof:* Le probléme de l'éducation à l'école russe dans l'émigration. — *M. P. POLOSSIN:* L'enfance. (Les fragments de souvenirs). — *E. M. EFROUSSI:* Aux écoles experimentales de Berlin. — *S. G. NEDLER:* Le travail manuel à l'école russe de Reval. — *NÉCROLOGIE.* — *BIBLIOGRAPHIE.* — *CONGRÉS* ET CONFÉRENCES. — CHRONIQUE.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

Чехословакия: — Praha II., Rumunská, 1; *Латвия:* — J. Novoselov, Riga, Vilandes iéla, 13, dz. 7; *Польша:* — prof. D. Sokolców, Warszawa, Panska ul. 45, m. 2; *Франция:* — V. V. Roudnev, Paris (17) 33, rue de Prony; *Швейцария:* — prof. S. Karcevski, Genève, Université.

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией проф. **С. И. Гессена**, проф. **С. И. Карцевского**, **Н. Ф. Новожилова**, **Ю. Д. Новоселова**, **В. В. Руднева** и проф. **Д. М. Сокольцова**

Адрес редакции и конторы: Praha II, Rumunská ul. 1.

Год изд. 6-й ПРАГА 1929 г. № 32

MINISTERSTVA ZAHRANIČNÍ SLOVANSKÁ KNIHOVNA V PRAZE

От „комплекса“ назад к „предмету“

Каждый, кто имел возможность внимательно изучать советскую школу, хорошо знает, что самой серьёзной, коренной причиной, вызывающей многочисленные болезни этой школы, является комплексный метод обучения.

Освобождение школы от этого основного зла, совершающееся в настоящее время, является, по нашему мнению, важнейшим свидетельством того, что в стране несомненно выросли силы, способные оказывать сопротивление коммунистической диктатуре и вырывать от неё серьёзные уступки.

В предлагаемой статье делается попытка изложить историю выработки комплексных программ для советской школы I-ой и II-ой ступени, отметить главнейшие моменты борьбы за освобождение школы от комплексного метода и определить те силы, которые эту борьбу вели и ведут.

Статья, опирающаяся исключительно на советские печатные материалы, служит некоторого рода введением к ряду очерков, которые редакция предполагает поместить на страницах журнала с целью дать подробный разбор новых советских программ по отдельным предметам курса начальной школы и школ повышенного типа. В этой книге нашего журнала помещается первый очерк, посвященный анализу программы по географии, в которой советские педагоги всегда видели одну из основных баз комплекса.

1

Работа по проведению в жизнь идей, определивших содержание «Положения об единой трудовой школе», принятого осенью 1918 года на съезде по просвещению[1]), началась с зимы того же года в Отделе реформы школы наркомпроса РСФСР. Сводилась она, как не раз уже указывалось, к безоглядному разрушению старой школы. Борьба против старой программы выразилась в идее голого отрицания какой бы то ни было обязательной, сверху предписанной программы. «Учитель скован по рукам и ногам регламентацией всякого шага школы, учитель связан в своем педагогическом творчестве. Из-за программ

[1]) Опубликовано в «Известиях Всер. Центр. Исп. Ком.» 16 октября 1918 г., № 225 (489).

он не видит детей, дети не живут своей жизнью, а только выполняют строжайшие программные требования». Так, примерно, говорили тогда[2]).

Идея трудовой единой школы не явилась новинкой ни для русского учительства, ни для русского образованного общества. Работы Кершенштейнера и Дьюи задолго до октябрьской революции обсуждались в русской педагогической и общей прессе; несомненное влияние этих передовых идей сказывалось после революции 1905 года и на высших органах правительственной власти, ведающих делом народного просвещения. Работа же министерства народного просвещения под руководством графа П. Н. Игнатьева шла по пути, который почти во всем соответствовал чаяниям русского учительства и выводам передовой педагогической мысли. Государственный комитет по народному образованию, фактически осуществлявший при Временном правительстве высшее руководство школой, в большинстве состоял из людей, воспитавшихся на идее трудовой единой школы, положивших не мало сил на широкую пропаганду этой здоровой демократической идеи через органы Всероссийского учительского союза, возникшего весной 1905 года и имевшего, как известно, громадное влияние на русское учительство.

И, несмотря на это, «Положение 1918 г.» было встречено враждебно, в лучшем случае — равнодушно. В этом едва ли не первом опыте советской власти по школьному законодательству русское учительство совершенно справедливо прежде всего увидело безграничную легкость мысли, полное неведение о предстоящих трудностях работы в области коренной реформы школы и, что всего важнее, желание всё делать путем предписаний сверху, не считаясь ни с запросами и желаниями населения, ни с настроением учительства. Люди, разогнавшие Учредительное собрание, убившие идею народоправства, за которую боролся длинный ряд поколений, очевидно, органически не могли действовать по иному...

Тесный, почти семейный состав деятелей Отдела реформы школы после издания «Положения» работает по переводу и распространению среди учителей сочинений о трудовой школе тех же Кершенштейнера, Дьюи, Лая, Шаррельмана, на первых порах не особенно хорошо разбираясь даже в том, что мысли этих передовых, но все же проникнутых несомненным «буржуазным» духом педагогов далеко не во всем соответствуют советским «коммунистическим» представлениям о школьном процессе. Вместо совершенно упраздненных школьных программ были изданы методические статьи в виде брошюр под заглавием: «Материалы по образовательной работе школы». Тогда же вышла и книжка московского преподавателя, а ныне

---

[2]) Статья М. Пистрака: «Как создавались программы ГУС'а» («Нар. Просв.» 1927 г., № 10).

профессора университета П. П. Блонского: «Трудовая школа», которая и до сих пор выгодно выделяется среди советской оригинальной педагогической литературы известным «налетом» научности.

«Беспрограммный» период советской школы продолжался очень недолго. Уже осенью 1919 г. было решено, что программы необходимы. Сектор социального воспитания наркомпроса дал тогда все программы для школ II ступени. «В этих программах, пишет М. Пистрак[3]), нашли себе воплощение передовые методические идеи, за которые учительство средней школы боролось в дореволюционное время. В отношении естественных и физико-математических дисциплин мы имеем здесь частью отражение работ комиссии Игнатьева, влияние второго совещания преподавателей физики, химии, космографии времен Кереиского, влияние новых течений в математике и т. д.». Иными словами, получилось простое приспособление к советским требованиям хорошей программы нашей реформированной графом П. Н. Игнатьевым еще во время мировой войны средней общеобразовательной школы. Программа по истории была пересмотрена под марксистским углом зрения, была введена политическая экономия, но опять-таки ничего нового и эти начинания советской власти для нашей школы не представляли: марксистское направление и в истории, и в истории литературы замечалось в средней школе еще до революции 1905 г., а эта революция провела в среднюю школу даже несколько учебников по указанным предметам, написанных в определенно марксистском духе.

В 1921 г., в связи с вопросом об организации «дешевой средней школы», школы семилетки, как она официально называется в Сов. России, поднимается вопрос о перестройке только что принятых программ средней школы. Так как 7-милетняя школа, по мысли наркомпроса, должна была готовить своих учащихся к практической жизни, к занятию той или иной профессии, признано было необходимым для нового типа повышенной школы дать специальные программы; в конце этого года они и появились. Как и в программах для школы II ступени, в программах для школы 7-летки чувствуется органическая связь с старой русской педагогической традицией.

2

В жизни советской школы 1921 год, год решительного поворота к новой экономической политике, является очень значительной вехой, определившей новый курс в программно-методических вопросах. На основе принципов, одобренных партийным совещанием по народному просвещению, и директив центрального комитета партии ком-

[3]) См. «Нар. Просв.», 1927 г., № 10, стр. 69.

мунистам, работающим в наркомпросе, 11 февраля 1921 г. совет народных комиссаров утверждает «Положение о наркомпросе РСФСР», которым предусматривалось образование, в составе так называемого академического центра наркомпроса, государственного ученого совета, «ГУС'а», как его стали сокращенно называть, творчество которого в программно-методической области оставило глубокий след в истории русской школы всех ступеней за последние годы[4]). В научно-педагогической секции ГУС'а начинает складываться основное ядро коммунистов-педагогов, во главе с Н. К. Крупской, основывается журнал «На путях к новой школе», который до сих пор является руководящим печатным органом в области методики массового обучения[5]).

Почти два года продолжалась организация аппарата ГУС'а, подготовительная работа по установлению принципов коммунистической педагогики, которая должна была резко порвать с давно сложившимися путями не только русской, но и западно-европейской и американской педагогики. В этот подготовительный период ГУС'ом были поставлены и решены все основные вопросы советского, т. е. коммунистического, воспитания. Оформлялось учение «коммунистической церкви» о воспитательном процессе, о подчинении целей воспитания общей целеустремленности революционной борьбы и строительства пролетариата, этого класса-гегемона, класса-диктатора, в стране едва ли не натурального хозяйства, крестьянской по преимуществу. Упрочивалась идея, ставшая скоро важнейшей в «советской» педагогике, идея построения школы на современности, т. е. на понимании задач и целей классовой борьбы и «социалистического» строительства. Современность создавала, по мнению начётчиков и талмудистов, засевших в ГУС'е и едва ли правильно усвоивших даже примитивные марксистские идеи, критерий для отбора и оценки важного и второстепенного в образовательном материале школы. Затем была начата пропаганда этих основных идей советской «трудовой» школы среди учительства. Последняя задача, пожалуй, была самой тяжелой, так как учитель, эта душа школы и по представлению основоположников

---

[4]) Статьи: И. Заколодкина: «Развитие структуры наркомпроса и его местных органов» («Нар. Просв.», 1927 г., № 11—12); А. Подземского: «Календарь народного просвещения 1917—27 г. Хроника просвещенского строительства за 10 лет» («Нар. Просв.», 1927 г., № 10). — Для полноты изложения необходимо отметить, что впервые ГУС был учрежден, 20 января 1919 года, при Государственной комиссии по просвещению, но никакой деятельности не проявил, как, впрочем, и Государственная комиссия, учрежденная большевиками в противовес Государственному Комитету по народному образованию, образованному Временным правительством.

[5]) О первых шагах ГУС'а см. статью П. Блонского: «Как создавалась программа ГУС'а для I ступени» («Учит. Газ.» от 11 ноября 1927 г., № 46 (169).

советской педагогики, воспитанный на идеях народничества, занимал общую позицию с крестьянством, т. е. противокоммунистическую. Лишь к 1925 г. деятелям советской власти удалось настолько наладить отношения с учительством, что получилась возможность созвать первый всесоюзный съезд работников просвещения в Москве.

В результате этого подготовительного периода, к концу 1922 года, вырабатывается знаменитая «Схема ГУС'а», которая, по мнению многих советских методистов, явилась «началом крутого поворота в вопросах школьных программ, поворота, делающего эпоху»[6]). Идея схемы весьма элементарна. Она определяется задачей советской школы, которая, в понимании творцов схемы, заключается в том, чтобы «каждый гражданин советского государства, прошедший через советскую школу, понимал, в чём суть того величайшего дела, которое делает рабочий класс в союзе с крестьянством в нашей стране, где власть вырвана из рук буржуазии: в чём цели борьбы, строительства; какими путями идут освобожденные от эксплоатации трудящиеся к социализму, а через него к коммунистическому обществу». Для осуществления этих задач схема ГУС'а поставила в центре внимания «трудовую деятельность», не труд вообще, а труд, как социальную категорию. ГУС исходил из положения, что современную эпоху в жизни страны определяют «усилия советского государства изменить социальные формы труда», что труд характеризует состояние производственных сил, дает основу для понимания производственных отношений и «идеологических надстроек». А так как труд в человеческом обществе, с самой общей точки зрения, означает борьбу человека с природой, подчинение сил природы человеку, то вся производственная деятельность людей направлена к тому, чтобы заставить силы природы работать на себя. Вот каким путем схема ГУС'а, идя от труда, подходит к изучению законов и сил природы, к способам их использования человеком. Под этим углом зрения схема рекомендовала изучать физику, химию, естественные науки, географию, изучать достижения человеческой мысли в области науки о природе и технике. Изучение этого объема знаний должно сделать ясным смысл понятия «производительные силы»[7]). Общественные отношения, возникающие на производственных — социальные формы труда, изменения в общественных отношениях, происшедшие в процессе развития производительных сил, строй общества и борьба классов в раз-

---

[6]) См., напр., цит. статью М. Пистрака в «Нар. Просв.», 1927 г., № 10.

[7]) Математика не охватывалась схемой. Школы сами ввели её в семью «гусовских» наук по таким, примерно, соображениям: современное состояние наук о природе в огромной мере нуждается в математических методах; отсюда значительное место для математики и её практического применения...

личные эпохи, капиталистический строй и неизбежность его уничтожения революционными усилиями пролетариата и угнетенных классов — всё это составило содержание третьей части схемы — «общество».

Схема расчленялась на три колонки: природа, труд, общество, в которые должны были отныне укладываться все предметы, составляющие курс школы I и II ступени. По мысли творцов схемы, это членение должно было помогать изучению образовательного материала, наглядно указывать на ход анализа сложных жизненных явлений. По существу же схема своим столь элементарным и наглядным анализом призвана была давать столь же ясные пути синтетического обобщения учебного материала, указывать на комплексное его оформление.

Комплекс родился из желания дать ребенку понимание живой действительности. По мнению советских педагогов, «достигнуть этого можно лишь вскрыв те связи, которые существуют между явлениями в реальной жизни, осветив надлежащим образом эти связи, показав, как они возникают и развиваются»[8]). Исходя из указанных соображений, реформаторы изгоняют из школы I-ой ст. все учебные предметы. На II-ой ступени, где должны изучаться более сложные комплексные темы и при том более углубленно, учебные предметы как будто бы и сохраняются, но теряют совершенно свою самостоятельность. Раньше физика изучалась, скажем, отдельно от естествознания; отныне, по мысли педагогов из ГУС'а, и физика, и естествознание совместно должны разрабатывать одну и ту же комплексную тему, например, «народное хозяйство СССР». Физика должна при этом рассматривать технику обрабатывающей промышленности, которая основана на законах физики, а естествознание — выяснить, отчего зависит урожай, и изучить жизнь сельско-хозяйственных растений и животных. Все учебные предметы должны служить одной цели — изучению жизни. Пройдя такую школу, утверждал ГУС, учащиеся научатся не только видеть и понимать то, что происходит около них, но усвоят мысль, что всё может быть сделано лучше, чем оно есть, и что средства к улучшению жизни даёт наука, указывающая пути к поднятию производительности труда, к улучшению урожая, к увеличению молочности скота и т. д., и т. д. Словом, школа в результате такого изучения даст стране подлинных строителей жизни.

О комплексе и комплексной системе исписаны целые горы бумаги, но, странное дело, в советской литературе до сих пор нет даже четкого, ясного определения метода. Уже на первых порах, по заявлению самой Н. К. Крупской, «комплекс превратился в какой-то «фетиш», и то, что было ясно сначала,

---

[8]) Н. К. Крупская: «О комплексах». (Статья в сборнике программ для II ст., изд. 1925 г.).

превратилось в нечто запутанное, в какой-то педагогический кунстштюк». Между тем, идея комплексного обучения давно была усвоена русской педагогической мыслью. комплексный метод ввел в нашу школу К. Д. Ушинский, крупнейший русский национальный педагог, знаменитые книги которого — «Родное Слово», «Детский Мир» — и составлены именно по методу комплекса... Ниже мы попытаемся выяснить, почему русское учительство «не приняло» советский комплекс, почему с такой силой боролось против программно-методических начинаний ГУСа, здесь же ограничимся замечанием, что работники школы сразу поняли бесплодность комплексного метода в той извращенной, оплошленной форме, в которой он был навязан школе советскими педагогами. Учительство увидело, что мысль перескочить через отдельные предметы и изучать сразу сложные явления жизни — утопическое измышление, обреченное на неуспех. Система отдельных предметов вовсе не является только пережитком старинных приемов обучения, а есть продукт многовековой эволюции познавательного труда, его рациональная и экономическая организация... Русские учителя, работающие в школе, которая давно стала одной из лучших школ на свете, не могли не видеть, что карикатурный комплекс новаторов коммунистической педагогики бросает школьное обучение во власть кустарщины. Только разложив изучаемый материал на составные элементы, объяснив и систематизировав их сообразно внутренней, логической связи, а не по тем случайным группировкам, какие они получают в пестрой действительности, — только так можно быстро и прочно овладеть изучаемым[9])...

К лету 1923 г. ГУС выпускает первый вариант программы для школ I ст. (для первого и второго годов обучения) и 5-го года обучения (первого года II ст.). В обиход школы могла быть введена лишь программа первого года: программа для пятого года обучения, повидимому, на первых порах нашла применение в небольшом числе опытных школ, имея значение в качестве показателя общего направления перестройки учебного плана школы II ступени. «Программы создавались исключи-

---

[9]) Летом 1927 г. мы имели случай знакомиться с постановкой учебного дела в Дрезденском педагогическом ин-те. Ассистент г. Шильде, дававший нам объяснения, между прочим, указал, что занятия в опытной школе при ин-те ведутся по комплексному методу. «Мы заимствовали этот метод из практики русской советской школы, сказал он, но освободили его от тех крайностей, которые у него имеются. Так, в нашем учебном плане оставлены все школьные предметы, экскурсии сильно сокращены, статистические работы ограничены определенным минимумом». Из подробных объяснений г. Шильде не трудно было усмотреть, что метод, который молодой саксонский педагог называл советским, в действительности является нашим старым испытанным методом, дававшим такие прекрасные результаты в земских и городских школах...

тельно теоретическим путем; никакой практики, никакого опыта не было[10]).

В следующем 1923—24 г. ГУС занят выработкой программ для третьего и четвертого годов школы I ступени; с 1924—25 уч. года эти программы вводятся в употребление. В 1925—26 г. велась работа по окончательному редактированию программ I ст. Летом 1926 г. научно-педагогическая секция ГУС'а выпускает в свет в новой редакции программы для первого и второго годов обучения деревенской школы I ст. и программы по математике и русскому языку для четырех лет[11]).

Удивительным образом программы разрешали основной для всякой школы вопрос о навыках. Чтению, письму, счету учащиеся должны были учиться не на специальных уроках, как это делалось и делается во всём мире, а попутно с прохождением комплексных тем. Программы 1923 года вещали: «Мы допускаем возможность нарочитых упражнений для приобретения технических навыков, причем, однако, рассматривая последние, как средство при прохождении комплекса». В программах, изданных в 1924 году, это удивительное методическое правило излагалось так: «Усвоение навыков должно быть теснейшим образом слито с изучением реальных явлений, и не должно быть в школе арифметики и русского языка, как отдельных предметов. Помимо того, мы допускаем возможность нарочитых упражнений для приобретения тех или иных навыков, причем, однако, рассматриваем последние, как средство для прохождения данного комплекса. И не только навыки языка и математические, но также навыки труда, навыки общественные и навыки искусства должны приобретаться в процессе школьной работы и им отводится весьма большое значение.

Работа над программами для школ II ст. после выпуска первого варианта программ для пятого года обучения продолжалась не ГУС'ом, а группой опытно-показательных школ (в так называемой «педагогической студии отдела ОПУ»), «Институтом методов школьной работы» и «Цутранпросом» (центральным управлением по просвещению на транспорте). К лету 1924 года имелись уже три варианта программ для первого концентра школы II ст. — вариант ОПУ, Института и Цутранпроса. Эти варианты были использованы ГУС'ом, успевшим к июлю 1925 года выработать и отпечатать программу для школы семилетки.

При выработке программ для первого концентра школы

---

[10]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 10, стр. 73.

[11]) См. «Программы ГУС'а для первого и второго года обучения сельской школы I ст. с изменениями, сделанными на основании учета опыта». Изд. «Раб. Просв.». М. 1926 г.; «Программы и методические записки единой трудовой школы». В. I. Гиз. 1928 г.

II ступени ГУС натолкнулся на очень большие трудности, которые почти все сводились к проблеме построения пресловутого комплекса. Если не представляло большой трудности «расписать» по трем колонкам учебный материал школы первой ступени, где всё преподавание сосредоточено в руках одного учителя, и уложить этот материал по клеточкам схемы, то в школе второй ступени, при наличии многочисленного и многоликого преподавательского коллектива в составе представителей отдельных предметов, при разрешении этой задачи приходилось наталкиваться на чрезвычайные трудности. «Казалось, что между требованиями и правами отдельного предмета, с одной стороны, и требованиями подчинения общей комплексной теме, с другой, существует непримиримое противоречие. Разрешая его зачастую метафизически, на старых, так сказать, путях, практика приводила то к цикловой системе, то к невероятно (и абсурдно) искусственным «увязкам», то даже к... сосредоточению (во II ступени) большинства основных предметов в одних руках... Идея комплексности приобретала уродливые формы»[12]).

Программы, даже по мнению официальных представителей советской педагогики, получились крайне неудачные. Положительного у них было только то, что они всё же в какой-то мере оформляли круг тех требований, который к повышенной школе предъявляла советская власть. Исправление «недостатков», переработка только что принятого текста программ началась сразу по выходе их из печати. Это дело оказалось настолько трудным, что 1925—26 г. привел лишь к появлению новых «проектов» программ первого концентра школы II ст., которые не оказалось возможным ввести в школу на сколько-нибудь продолжительное время...

В июне 1924 г. состоялось постановление коллегии наркомпроса о реорганизации школ II ступени[13]). Это постановление выдвинуло на первый план больной вопрос о втором концентре советской средней общеобразовательной школы, который имеет уже достаточно длинную историю, не вполне разрешенную, как известно, до сих пор. Еще в 1919 г. явилась мысль о так называемой полифуркации школы II ступени. Тогда зарождалось новое для советской педагогики течение, которое настаивало на установлении в каждой средней школе примерно трех уклонов — физико-математического, естественно-исторического (биологического) и гуманитарного, соответственно трем циклам общеобразовательных предметов школы. Второе течение, возникшее в конце 1920 г., когда оформлялась мысль о школе семилетке, как типе законченного учебного заведения, стояло за введение бифуркации по сельско-хозяйст-

---

[12]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 10, стр. 75.

[13]) А. Подземский: «Календарь народного просвещения» («Нар. Просв.», 1927 г., № 10, стр. 113).

венному и индустриальному уклонам. Увлечение схемой ГУС'а, трудности построения учебного плана «уклонов» в системе комплекса отодвинули практическое разрешение проблемы до осени 1924 года. Решение наркомпроса относительно профессионализации второго концентра, принятое к осени 1924 г., несомненно, шло в разрез с правоверным учением о политехнической трудовой советской школе. Здесь невозможно останавливаться подробно на доказательстве этого положения; достаточно лишь отметить, что практика превратила второй концентр школы II ступени в самостоятельную узко-профессиональную школу, в «спецкурсы», получившие вполне законченный характер в Москве[14]).

К всероссийскому совещанию по школе II ступени (5—10 июля 1925 г.) были подготовлены лишь отдельные части программ II концентра. Весь 1925—26 г. был посвящен конкретизации программ для двух важнейших уклонов — кооперативного и педагогического.

Завершение программно-методической работы произошло в 1927 г. В самом конце этого года программы даны для всех девяти лет общеобразовательной школы, в двух вариантах — для городской и сельской школы. Программы вышли в издании Государственного издательства, под общим заглавием: «Программы и методические записки единой трудовой школы» и занимают шесть выпусков. Выпуск первый содержит программы городской и сельской школы I ст.; второй — методические записки к программам школы I ст.; третий — программы первого концентра городской школы II ст.; четвертый — программы верхнего концентра деревенской школы-семилетки (пятый, шестой и седьмой годы деревенской школы-семилетки или первый, второй и третий годы школы крестьянской молодежи)[15]); пятый — программы общеобразовательных предметов второго концентра школы II ст.; шестой — программы специальных предметов второго концентра школы II ст.

3

До 1925 года мы не встречаем в советской печати сколько-нибудь определенных выступлений учительства против программного творчества коммунистической педагогики. И это вполне понятно. Знаменитая «реформа» ГУС'а проводилась в условиях, весьма сходных с условиями «осадного положения»:

[14]) Москва упразднила девятилетку, сохранив только семилетнюю общеобразовательную школу, а над семилеткой построила двухгодичные профессиональные, плохо оборудованные курсы электромонтеров, водопроводчиков, конторских служащих и т. д., выпускающих горе-техников. (См. ст. Педагога: «Что такое школьный уклон» в «Кр. Газете» от 16 янв. 1927 г., № 14).

[15]) Программы этого выпуска впервые опубликованы в № 4-м журнала «На путях к новой школе», за 1927 г.; в своей работе мы пользуемся этой именно публикацией.

учительство, незадолго перед этим вышедшее, вместе со всей русской интеллигенцией, побежденным из тяжелой борьбы с захватчиками власти, молча и в одиночку отсиживалось по своим школам, будучи, по образному выражению М. Н. Покровского, «зажато в клещи»[16]). Только НЭП, живительное влияние которого сказалось на школе несколько позднее, чем в других областях социально-хозяйственной жизни страны, принесший с собою если не полную отмену «режима клещей», то значительное его ослабление, прекратил сплошной учительско-профессорский саботаж и сделал возможным участие учительства в строительстве школы. Вырос профессиональный учительский союз, появилась профессиональная учительская печать: школа, начавшая хозяйственно и организационно оживать, проявила довольно заметное намерение итти по старым славным путям нашей демократической школы. Кое-где стали уже говорить о том, что надо восстановить старую школу, что лучше старая школа, чем никакая. На местах начали развиваться школы, которые ярко отражали эти несомненно ликвидационные настроения. Правда старой школы была так велика, что порою сказывались эти настроения в центре, о чём свидетельствуют многочисленные акты советской власти.

Впервые ГУС'овские программы были подвергнуты широкой критике со стороны массового учительства на всесоюзном учительском съезде в первой половине января 1925 года. Критика эта велась очень своеобразно — путем подачи записок в президиум съезда; советские газеты о ней ничего не сообщали, и только из специального издания[17]) мы узнаём, что «большинство делегатов-учителей (их было свыше 1.500) в своих вопросах (читай: записках) отмечали отсталость детей в навыках по родному языку и математике в связи с проведением комплексной системы».

Как встретила учительская армия программы ГУС'а хорошо видно из интересной исторической справки, два года тому назад появившейся в журнале, очень близком к петербургскому «Обществу распространения естественно-исторического образования»[18]):

«Долго и нетерпеливо ждали... в провинции авторитетного программного слова из центра и, наконец, дождались. Раскрыли мы красные книжки программ и... ахнули: программы оказались во всем подобными одежде андерсоновского короля. Но разве могут москвичи ошибаться? Вот почему, даже тогда, когда всюду стали поговаривать о полной непригодности новых программ, в органах местных просвещенских организаций, по существу часто не совпадающих со взглядами широкого учительства, встречается, якобы, сочувственное отношение к новым программам».

[16]) См. «Труды пятого всероссийского съезда заведующих отделами нар. образования». М. 1926 г. Доклад М. Н. Покровского: «Основные вопросы методической работы», стр. 82.

[17]) И. Г. Автухов и И. Д. Мартыненко: «Программы ГУС'а и массовая школа». «Раб. Просв.» 2-ое изд. М. 1925 г., стр. 81, 97-98.

[18]) «Живая Природа», 1927 г., №№ 7, 12.

В «Учительской Газете», начиная с первой половины 1925 года, массами стали появляться письма учителей школы I-ой и II-ой ступени, в которых вначале сдержанно, а затем всё более и более определенно выражалось отрицательное отношение учительства к новым программам. Эти письма очень хорошо отражают также и взгляды крестьянства на те новшества, которые заводила новая программа в сельской школе.

Самый разгар полемики вокруг и около программ приходится на начало лета 1925 года, после первого сплошного «комплексного» учебного года массовой школы, «стоившего учительству немало слез и бессонных ночей»[19]). Уже к этому времени учительство успело раскусить реакционную, затхлую сущность программ ГУС'а, с их пресловутой погоней за «современностью» и «универсальным комплексом». Живая Природа» (1925 г., № 9) писала:

«В погоне за всеобъемлющими «выходами в жизнь» учитель забудет достижения практической методики, свысока посмотрит на свой «скромный уголок живой природы», а ежедневные «выходы» в жизнь не удадутся по многим причинам (начиная с экономической трудности подобных вылетов за стены школы). И смотришь, прежние достижения заброшены, новые не привились и перед тобой лежит голая педагогическая пустыня, строить на которой сначала — дело слишком трудное и сложное... Стремление переключить всю работу школы по принципу прямого действия является утопичным. В составе школьного обучения могут и должны остаться и такие работы, которые для окружающей среды бесполезны, но которые нужны и полезны самим детям, развивая те их навыки и способности, которые пригодятся им в будущем».

Учащие, родители, низовые советские органы стали говорить, что советская школа всех ступеней не сообщает учащимся необходимых знаний, даже плохо учит счету, письму, чтению. Вспомнили старую истину, что революционно не всё то, что отвергает прежние порядки, а только то, что наилучшим образом служит целям революции. Без труда доказывали, ссылаясь на авторитет самого Ленина, что ничего не стоит всякая школа, всякий университет, если нет практического уменья. Даже в условиях советской действительности учительство нашло пути для коллективного выражения своего отношения к творению ГУС'а. Главная роль при этом выпала на долю учителей-естественников, организованных в указанном выше «Обществе распространения естественно-исторического образования». В 1925 и 1926 годах неоднократно собирались естественники в Петербурге и Москве для разбора программ и резко их критиковали. Совсем недавно[20]) г. М. Пистрак вспомнил, как на этих собраниях программы ГУС'а назывались «скотологией», «хлевологией»; говорилось, что они отличаются «фантазёрством и текучестию»; кто-то из видных пе-

---

[19]) А. Радченко: «Работа массовой школы». («Нар. Просв.», 1926 г., № 7, стр. 87).

[20]) См. «Нар. Просв.», 1929 г., № 5.

тербургских педагогов пустил о программах не очень приятное словечко «бедлам», ставшее крылатым выражением. В известном петербургском журнале «Естествознание в школе» очень резко критиковалась самая идея комплекса:

«Чтобы посуда не побилась, её, как известно, заворачивают в солому или стружки. Этот материал нужен для заполнения пустот между хрупкими предметами, но, по существу, это материал бросовый. Вот такой комплексной соломы сколько угодно протаскивается вместе с комплексными темами, и естественник не знает, что с ней делать»[21]).

Учительство очень остроумно разоблачало мнимую прогрессивность программ, недвусмысленно подчеркивая невежество руководителей ГУСовской «научно-педагогической секции» в области истории педагогических идей и наивную революционность их методических рецептов. Тот же старый петербургский педагогический журнал печатал в 1926 г. такие строки:

«Наши агрономизаторы, воскрешая эпоху Корфа, наивно думают, что они Бог-весть какие новаторы-прогрессисты... Мы не чураемся сельскохозяйственного элемента в школе, но настаиваем на его правильном методическом применении. Мы готовы заниматься (и занимаемся) и картофелем, и капустой, и козами, и свиньями, но с целью претворить этот материал, методически приемлемый и биологически ценный для школы. На всякую гипертрофию утилитаризма мы всегда будем смотреть с опаской за общие цели образования... Но уже не смешно, а прямо преступно для педагога, занявшись вплотную учётом носкости кур и удойности коров, упустить из виду, что естествознание — это прежде всего культура ума, а не одно лишь средство к благоденственному житию. Мы высоко ценим с.-х. элемент, как полезный подсобный материал при изучении жизни природы, но мы вполне отрицательно относимся к сельско-хозяйственному фетишизму, сельско-хозяйственному сектантству всякого рода. Это — несомненная педагогическая реакция, хотя бы и повязанная, для вида, красным платочком»[22]).

Казенная наркомпросовская печать очень скоро вынуждена была признать, что программы всюду встречены плохо. Мы могли бы из неё привести сотни отзывов, сдержанно, но основательно критикующих «ведомственную» работу. Правда, официальные издания богаты также и статьями, наполненными восторженными похвалами по адресу программ, но надо сказать, что к концу 1926 года тон этих статей делается всё умереннее, а число их резко сокращается.

В статье А. Радченко: «Затруднения и достижения массовой школы»[23]) находим такой отзыв:

«Комплексида не нужна и даже вредна; учителя под страхом лишения места пыхтят, да комплексируют, проклиная. Если что из этого выходит, то это лишь единичные случаи, а о них пишут в пример другим».

Какой ненужной, утомительной и бессмысленной работой занял ГУС учительство, показал в яркой статье С. Шацкий:

«На деле вышло то, что в огромном большинстве случаев все занялись расположением материала по колонкам... В одной губернии у нас

[21]) См. «Естествознание в школе», № 3, 1926 г.
[22]) См. примечание 21-е.
[23]) «Нар. Просв.», 1926 г., № 3, стр. 71.

имеется 12 колонок, а в другой 16, есть 18, 35, а на юго-вост. ж. д. — 61 колонка... Учителя приобрели известный навык располагать по этим колонкам материал на любую тему. Скажешь — гвоздик, сейчас же по 61 колонке проведут гвоздик, или капусту и т. д. Я спрашивал учителей, а как вы работаете по этим схемам. Откровенно отвечают — мы по ним не работаем, мы работаем так, как раньше работали, а когда приедет инспектор и требует схему, то ему её дают. Он смотрит на простыню и говорит: — «Это не туда занесли, а это вот надо сюда». Получается академическая, схоластическая, средневековая постановка вопроса»[24]).

Какие анекдоты на этой почве получались, рассказал тот же С. Шацкий в статье: «Опыт увязки формальных навыков с комплексными темами»:

«В одной из северных губерний стали связывать между собою: а) выведение цыплят из яиц (отдел природы), б) с уходом за рассадой (отдел труда) и в) с детским домом (отдел общественности)... Один сибирский товарищ меня «уверял», что в его местах очень хорошо разработана тема «корова», но только не хватает одного, — и он просил меня помочь в этом затруднении, — не хватает пения, которое не увязывается с коровой, потому что очень мало песен на эту тему, и никакого навыка пения на корове получить нельзя. А тема эта у них «разделана под орех»[25])...

Эти анекдоты дорого стоили учителю. Недаром одна из статей в «Нар. Просвещении», дававшая сводку из учительских писем о проведении программ, была снабжена очень характерным эпиграфом из известного стихотворения Лермонтова: «Сколько горьких слез украдкой я в ту ночь пролью»... М. Пистрак как-то обмолвился о том, что некоторые преподаватели II-ой ступени не выдерживали и заявляли: «Либо увольте нас, либо измените метод работы»[26]). Так солон оказался «Великий комплекс»!

Чиновники наркомпроса, высмеивая рядовых учителей, этих «горе-комплексистов», старавшихся всё увязать с комплексами, закрывали глаза на то, что ГУС занимался тем же. Улучшенные, переделанные в 1926 году программы наркомпроса обязывали при прохождении комплекса «связь города с деревней» заниматься по физике подтемой: «почва, атмосфера, водоёмы и небесные явления», хотя едва ли кто из методистов ГУС'а мог удовлетворительно объяснить, какое отношение имеют небесные явления к почве и водоемам, а все это вместе — к «связи города с деревней»? Те же программы настаивали, чтобы действия над дробями прорабатывались непременно в связи с «формами сельского хозяйства», а правила скобок — в пределах темы «город, как производственный центр»... На каждом шагу программы ГУС'а жертвовали интересами физики, математики, естествоведения ради «стройности» комплексного

---

[24]) С. Шацкий: «Программы ГУС'а и общественная работа». («Нар. Просв.», 1926 г., № 4—5, стр. 67).

[25]) «Нар. Просв», 1927 г., № 1, стр. 14. М. Пистрак в статье: «Комплексность во II ст. и новые программы» («Нар. Просв.», 1927 г., № 6, стр. 46) рассказал, как «года два назад одна преподавательница иностранных языков его спросила, как ей увязаться с темой «Мировое хозяйство».

[26]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 6, стр. 46.

плана, грубо нарушая основное методическое правило: постепенно переходить от простого к сложному.

К чему привел способ изучения навыков, рекомендованный программами и изложенный нами выше, хорошо известно и в повторениях не нуждается. Что в ужасающей безграмотности учащихся повинен главным образом комплекс доказывается следующим авторитетным свидетельством С. Шацкого:[27])

«Учительница, прекрасная методистка, для которой пустяки добиться того, чтобы научить ребят читать, доводит дело до того, что дети безграмотны, пишут грязно и т. д. Спрашиваю, отчего это происходит, вы не умеете? — Как же не умею... — Почему же вы этого не делаете? — Да потому, что это старая школа, а нужно итти новым путем»...

Известно и отношение населения к достижениям коммунистической педагогики. Приведем здесь одно свидетельство, которое опять таки подчеркивает роковую роль комплекса:

«Всеми уважаемая учительница с 30-летним стажем говорит, что до введения комплекса в школе курской губернии было 150 учеников на 3 учителей, — теперь и на одного нехватает учеников, лучше бы предоставляли заниматься каждому теми методами, которыми он владеет, пока созреют условия, нужные для такой реформы»[28]).

Советские реформаторы, придававшие, как мы видели, своему методу универсальное значение, проводили его обычным бюрократическим путем. Вот почему на местах чиновники наркомпроса «поняли свои задачи чрезвычайно просто — программа ГУС'а есть и никакой критики не надо, никаких изменений, ничего, — что есть, так и проводить в жизнь». Когда С. Шацкий на одних курсах сказал, что с программами ГУС'а можно и нужно обращаться свободно, что ни в коем случае они не должны быть евангелием, талмудом, один инспектор в ужасе сказал: «Что вы с нами делаете — мы уже дали распоряжение, чтобы над программами ГУС'а никто не мудрил, а проводили их так, как есть»[29]).

Как связывалась инициатива учителя, красочно и ярко рассказал всё тот же С. Шацкий:

---

[27]) С. Шацкий: «Программы ГУС'а и общественная работа». («Нар. Просв.», 1926 г., № 4—5, стр. 70).

[28]) А. Радченко: «Затруднения и достижения массовой школы». («Нар. Просв.», 1926 г., № 3, стр. 71). Население подходит к оценке школы всегда с практической меркой. Если школа не даёт навыков, не учит детей хорошо читать, писать и считать, не сообщает детям «образа человеческого» — такая школа не нужна населению. С этой практической меркой подошло население и к советской школе. «Новая учёба, а дети читать не умеют». — «Всё ходят на экскурсии, а грамотой не занимаются». Были попытки свалить вину за безграмотность детей на учительство, но население скоро нашло истинных виновников падения русской школы. «Тут не учительство виновато, а виновать программы ГУС'а». В протоколах родительских собраний читаем: «В настоящее время заметна отсталость детей в навыках по арифметике, чтению и письму, так как учителя ведут работу по программе ГУС'а и больше занимаются беседами и экскурсиями» (См. статью А. Дойникова: «К вопросу о качественном улучшении школьной работы» в № 4—5 «Нар. Просв.» за 1926 г., стр. 114).

[29]) С. Шацкий: «Программы ГУС'а и общественная работа». («Нар. Просв.», 1926 г., № 4—5, стр. 75).

«Я был на черноморском побережье в Сочи три года тому назад. Учителя собрались со мною заниматься и говорят: у нас программу пройти нельзя, потому что у нас зимы нет, у нас дождь идёт вместо снега. Что же нам, говорят, за 60-ть верст с Кавказского хребта снег привозить? В прошлом году товарищи из Украины серьёзнейшим образом уверяли: в нынешнем году программы ГУС'а не прошли полностью, потому что была оттепель»[30]).

К концу третьего года существования программ ГУС'а отношение учителя к коммунистическим опытам в области школьного преподавания совершенно определилось. К этому времени он окончательно убедился в том, что программы ГУС'а действительно гуляют по широким русским просторам в наряде Андерсоновского короля. Убедился и скоро сделал из этого надлежащие выводы. Прежде всего учитель перестал читать методическую коммунистическую литературу, обилием которой так любят похваляться перед заграницей советские сановники всех рангов. Как раз в начале 1926 года появляется ряд тревожных свидетельств об этом в официальных изданиях:

«Педагогические библиотеки учительством не используются. При обследовании обнаружено большое количество неразрезанных книг в... библиотеках районов. Даже журнал «На путях к новой школе» за 1925 г. подвергся той же участи»[31]) «...Учитель перестает читать. Зав. соцвосом т. Эпштейн на пути своего следования встретил уйму неразрезанных книг. И не каких-нибудь, а лучшую педагогическую литературу, например, журнал «На путях» за 1925 г., лучшие книги Шацкого, Блонского, Крупской, методические письма Главсоцвоса и пр.[32]). «Во всех докладах указывается на то, что методическая литература, которая имеется в опорных базах и даже в отдельных школах, не читается учительством. Лучший учитель одной волости на мой вопрос о том, что вы за последнее время читали, ответил, что ему некогда и что ни одной книжки за последнее время он не прочёл. Мы считаем, что... как-то должна быть поднята кампания за чтение книги и если хотите — борьба за книгу. Может быть, необходимо на мелких районных конференциях... проводить совместную читку книг»[33]).

А затем... начался отход учителя от комплексных программ. Обследование, произведенное в конце 1926 г. в 8 губерниях и 6 округах РСФСР, в Осетии и Крыму, дало очень интересные результаты, которые так были изложены П. Векслером и другими деятелями советской школы:

---

[30]) См. примечание 29-ое

[31]) А. Вигдоров и О. Войцеховская: «Руководство методической работой массовой сельской школы». («Нар. Просв.», 1926 г., № 7, стр. 33).

[32]) А. Р.: «На пленумах н.-п. секции ГУС'а». («Нар. Просв.», 1926 г., № 7, стр. 132).

[33]) «Труды пятого всероссийского съезда заведующих отд. нар. образ.», М. 1926 г., стр. 109. Между тем довольно редкие, по условиям советской действительности, печатные выступления против «Великого комплекса» пользовались чрезвычайным вниманием со стороны того же учительства, которое коммунистические нянюшки собирались даже принудительно засаживать за чтение творений отцов советской педагогики. Так, г. Перель (зав. уральским ОНО) рассказывал: «Появилась на Урале довольно скверная книжка из Украины «против комплекса», и характерно то, что её стали усиленно выписывать учителя» («Нар. Просв.», 1928 г., № 5, стр. 39).

«Инспектора-обследователи единодушно констатируют заметный отход мест и в программной работе и в преподавании от комплексности. Преподавание приняло предметный характер (Владимир), захлестнули навыки (Орел), дробится работа даже внутри отдельных дисциплин — в обществоведении, в математике (Ульяновск); там, где комплексность проводится, она носит внешний характер и не строится на действительной работе коллективного преподавателя... Отзывы школьных работников о новых программах сводятся к требованию дальнейшего снижения и упрощения»[34]).

«Комплекса фактически никакого нет... Центральные идеи выпадают, и в результате остаются самые обыкновенные уроки... В школах царствует словесность и формальный подход. В школах есть только беседа о комплексах»... «Учителя ведут беседы о таких предметах, которые давным давно знакомы ученикам из жизненного опыта, следовательно, не могут заставить их мыслить»... «Учитель теперь одинаково хорошо научился разграфлять и город и деревню. Но в большинстве случаев учитель не проникся сущностью программ. Если он и говорит на уроках об октябрьской революции, а не о тезоименитстве Николая II, то это еще не значит, что он перешел на новый метод... Программы нужно сделать более четкими. Если мы не пойдем учителю навстречу в смысле уточнения программ, они смогут рано или поздно превратиться в свою противоположность»[35]).

«Если мы посмотрим, с одной стороны, на то, что мы хотели достигнуть при помощи этих программ, и то, что вышло, можно будет совершенно определенно сказать, что ГУС'овские программы так, как нам бы этого хотелось, в жизнь не прошли»[36]).

4

Освобождение школы от пут комплекса вполне выявилось на пятом всероссийском съезде заведующих отделами народного образования (27 мая — 2 июня 1926 г.), состоявшемся в Москве. На этом-же съезде подверглась жестокой критике и общая политика советской власти в области народного просвещения. Как известно, первый и весьма серьёзный удар ведомству г. Луначарского нанес тогда А. И. Рыков, который в речи. обращенной к участникам съезда, заявил:

«Частые ломки программ и методики преподавания до сих пор вредят учебной, культурной и воспитательной работе в школе. Мне кажется, что здесь очень кстати лозунг «лучше меньше, да лучше». У меня создалось такое впечатление, что на сравнительно неподготовленного учителя то и дело и в таком объеме наваливают всякого рода новые задачи, что он не может переварить их. Очевидно, нужно ориентироваться на какой-то устойчивый, приемлемый и выполнимый объем работ с тем, чтобы уверенными, заранее расчитанными шагами систематически улучшать работу из года в год. Но кардинально менять её ежегодно (не говоря уже о более частых переменах) нельзя. Учителя и ученики выдерживают эти перманентные ломки и неустойчивость очень плохо»[37]).

Выступления на самом съезде ответственных местных работников ведомства просвещения носили очень решительный

---

[34]) И. Векслер: «Итоги обследования школ повышенного типа инспекторами наркомпроса». («Нар. Просв.», 1927 г., № 3, стр. 17).

[35]) «Из беседы Н. К. Крупской с инспекторами в ЦМБ.» («Нар. Просв.», 1926 г., № 2, стр. 91).

[36]) С. Шацкий: «Программы ГУС'а и общественная работа». («Нар. Просв.», 1926 г., № 4—5, стр. 65).

[37]) Цитируем по «Нар. Просв.» за 1926 г., № 6, стр. 7 сл.

характер и безусловно заслуживают того, чтобы мы на них остановились несколько дольше, тем более, что «Труды съезда», на которые мы уже ссылались в этой статье, известны не многим. Выступавшие в прениях по докладу г. Покровского: «Основные вопросы методической работы», между прочим, заявляли:

«У нас нет «души» в программах ГУС'а... Нет достаточной связи между программами I и II ступени, между программами семилеток и техникумов, II ступени и вузов... Таких программ, которые были бы фотографией жизни, вы не создадите и такие требования бессмысленны. Жизнь ни в какие колонки программы не вместишь! Товарищи, которые этого требуют, похожи на того студента нашей губернской партийной школы, который мне сказал: «вот было бы хорошо, если был бы такой учебник, в котором было бы изложено всё марксистское мировоззрение». Такого учебника, конечно, нет, быть не может и никогда не будет... В деле осуществления программ ГУС'а у нас основной метод — иллюстративный и только. Это сейчас массовый метод нашей школы, который привел к тому, что мы на Тереке называем «идиотизмом» школьной обстановки. Когда вы входите в школу — я думаю, что это не только у нас, но и в других губерниях и округах, — вы находите там в декабре картинки из жизни парижской коммуны, первомайские лозунги, разработанные весенние комплексы. А когда вы зайдете летом, то вы находите все то, что относится к годовщине октябрьской революции и зимним комплексам. Все эти лозунги, картины и диаграммы висят ободранные, неаккуратно прикленные на грязных стенах, и не подлежит никакому сомнению, что такая обстановка отравляет психику ребенка и, пожалуй, даже взрослого человека. Наши школы и избы-читальни отражают вчерашний день в то время, когда должны отражать сегодняшний. Вот почему они не располагают к себе своих посетителей, а, пожалуй, отталкивают» (зав. терским окр. ОНО).

«Мы поставили почти во всех наших 14-ти пед. техникумах педологические наблюдения над усвоением программы учащимися школ I ст. Предварительные результаты этих наблюдений говорят, что те программы ГУС'а, которые до сих пор функционировали, безусловно так перегружены материалом, что их проработать в тот фактический срок, который имеется, совершенно невозможно. Если программа будет сокращена, усвоение навыков будет протекать гораздо успешнее. Это, в свою очередь, приведет к тому, что крестьяне значительно лучше будут относиться к нашей школе, что нам сугубо необходимо, когда мы становимся лицом к лицу с проведением всеобщего обучения». (Зав. уральским Обоно).

«Гусовские программы и комплексная система ставят нам затруднения, которые сильно отражаются на нашей работе... Поэтому у нас совершенно не остается времени для формальных наук, наши школы оканчивают почти безграмотные. В третьей группе комплекс человека заполняется такими научными вопросами, что никакой преподаватель, например, киргиз или татарин, который не знает даже элементарной анатомии, не может вести в полном объеме данного курса... В программе предлагается пройти патриархальную, фесдальную и докапиталистическую эпоху. Это очень трудно, так как наши преподаватели не имеют элементарных знаний из области теории эволюции. В нашей школе, как учитель, так и ученик попадают в большое заблуждение. Например, когда мне пришлось исследовать ряд районов, я спрашивал у одного питомца, кто такой Ленин, то он мне заявил, что Ленин есть царь. Вот в каком виде понятие о современной общественности». (Зав. оренбургским губоно).

«Программы ГУС'а для нас неприемлемы. Они сейчас пересматриваются, но и пересмотренные будут чрезвычайно сложны». («Зав. сталинградским губоно).

«Общий фон работы школы по данным доклада чрезвычайно тяжелый, состояние работы почти одинаково в различных губерниях и чуть ли не во всей республике. Почти одни слова, одна и та же мысль проходит

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 32
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 147 - 166

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

по всем докладам наших инспекторов... Подчас трудно дать оценку, имеется ли вообще комплексность в работе школ, или она сводится к тому, что в течение двух-трех дней, а иногда и более длительного срока, говорят и беседуют об одном и том же, или вместо комплексности просто получается отдельная дисциплина... Судя по отчетам, программы ГУС'а проводятся в течение двух лет. Обследование показало, что в этом проведении до обидного, до досадного мало самих программ ГУС'а. Применение программ, их истолкование довольно своеобразно, и дело не столько в том, что программы преподносятся словесно, отвлечённо, а в том, что применение их носит казенный формальный характер. Взята не сущность, а форма программы, и только форма. Ни одна школа не имеет своего производственного плана, своей программы работ, а пользуется готовыми схемами, готовым текстом. Поскольку программы схематичны, формулировки их подчас не точны, то учитель расплывается, бросаясь и на то и на другое, а в общем ни на что». (Вигдоров, инспектор наркомпроса).

«Если здесь по докладу ГУС'а и его научно-пед. секции мы будем сигнализировать опасность, то я уверен, что ортодоксальные поклонники ГУС'а назовут нас некультурными людьми, ничего несмыслящими ни в марксизме, ни в вопросах методики и т. д. На самом деле положение чрезвычайно опасное. Ведь, если мы будем сравнивать состояние нашей школы с довоенным состоянием, как это обычно у нас принято сравнивать, сравнение будет далеко не в нашу пользу. И когда мы говорим на рабочих собраниях, говорим на крестьянских собраниях о преимуществах нашей новой школы, то нам приходится краснеть. Ведь ни для кого не секрет, что наша школа, в том положении, в котором сейчас она находится, в несколько раз хуже довоенной школы». (Зав. сталинградск. губоно) [38]).

Речь А. И. Рыкова, некоторые положения, выдвинувшиеся на пятом съезде заведующих губернскими отделами народн. образования, выше нами отмеченные, ряд заявлений ответственных руководителей наркомпроса[39]) вызвали к концу лета 1926 г. вполне определенные толки о «новом курсе» в области политики в деле народного образования. И хотя заместитель наркома просвещения г. М. Н. Покровский поспешил открытым письмом в «Правду» заявить, что в его «приказе» нет никакого пересмотра, никакого нового курса, а «только более чёткое, выверенное и практическое проведение основных коммунистических педагогических целей», толки о новом курсе не прекращались. Появившаяся вслед за письмом г. Покровского статья А. В. Луначарского: «Есть ли новый курс в наркомпросе?»[40]), написанная в стиле официальных опровержений, которым принято никакой веры не давать, эти толки только усилила. Утверждая, что наркомпрос твердо держится за свои основы, «за ту линию вех, которую мы поставили перед собою, намечая план нашей работы, в частности за программы ГУС'а», Луначарский сознается, что наркомпрос, под влиянием некоторой «довольно стихийной равнодей-

---

[38]) См. «Труды пятого всероссийского съезда зав. отд. нар. образ.». М. 1926 г., стр. 104—106; 99; 97; 98; 95; 93; 108; 94.

[39]) Видный работник наркомпроса М. Эпштейн сказал: «Будет, учительство нас послушало. Теперь надо к нему повнимательней прислушаться». (См. статью С. Казанцева: «Методы учёта частных достижений при инспектировании учреждений нар. образ.» в «Нар. Просв.» за 1926 г., № 12, стр. 112).

[40]) См. «Нар. Просв.», 1926 г., № 7.

ствующей», перестраивает «лестницу, ведущую к первой крупной вехе коммунистического школьного строительства, к полному осуществлению истинно научной, т. е. материалистической марксистской программы и живому трудовому методу её усвоения, таким образом, чтобы ступеньки её были частые и невысокие и чтобы учитель находил под рукою удобные перила». Это необходимо было сделать, так как «до сих пор мы держали прицел очень высоко, а условия снижали наши попадания, и получилось весьма неопределенное достижение. Мы гребли к очень высокой цели, а нас снизили». Выходит, таким образом, что наркомпросом принят не новый курс, а взят новый прицел. — Из дальнейшего изложения статьи узнаем, что переход на «новый прицел» в недрах наркомпроса прошел не совсем гладко. «Некоторые члены коллегии, которым весьма дороги первые широкие планы, почуяли... сдачу позиции. Сгоряча было произнесено даже слово «капитуляция». Представители некоторых организаций, входящих в нашу коллегию, оказавшиеся рупором более обывательских консервативно настроенных кругов (есть, оказывается, и такие!), выразили сожаление. что мы всё ещё настаиваем на наших новшествах».

«Довольно стихийная равнодействующая», о которой принужден был поведать г. Луначарский, заставила наркомпрос решительно взяться за пересмотр программ. Новые программы, как об этом уже писала «Русская школа»[41]), отводит «великому комплексу» весьма скромное место. По крайней мере школа повышенного типа к настоящему времени уже освободилась от этого зла, как видно из следующих минорных заявлений г. М. Пистрака:

«Вы не заметите в местной периодической печати за последний год (а местных журналов свыше двух десятков) ни одной статьи по вопросу о комплексности в школе II ступени — их нет. Создается впечатление, что школа II ступени на этот вопрос смотрит так: «очевидно, втайне, наркомпрос от комплексности в школе повышенного типа отказался, но так как ему немного совестно сказать это во всеуслышание, то мы тогда помолчим; фактически её никто и не проводит, и мы проводить не будем, а так как-нибудь это само собой забудется, и школа станет, по существу, предметной школой, par excellence». Таково фактическое положение дела»[42]).

Повидимому, школа повышенного типа действительно станет школой предметной. Повернуть дело по иному сейчас уже невозможно[42a]):

«Живой дух наших программ, марксистская изюминка, которую мы пытались вложить в программы, то, что характеризует программы, как программы ГУС'а, разработанные по схемам ГУС'а, т. е. по таким схемам, которые сделали коренной сдвиг в педагогике, — всё это оказывается на деле выхолощенным. На деле мы имеем выполнение программ по их

---

[41]) См. статью проф. С. И. Гессена и Н. Ф. Новожилова: «Десять лет советской школы» в 28-ой книге, стр. 513 сл.

[42]) Статья М. Пистрака: «Школа повышенного типа, как она есть». («Нар. Просв.», 1929 г., № 2, стр. 41).

[42a]) То-же, стр. 40.

букве... От программ остается в лучшем случае один катехизис, а в головах учащихся обрывки сведений и каша... И это не только по обществоведению, но и по математике, физике и др.».

Таково «бытие» программ ГУС'а в повышенной школе по авторитетному свидетельству крупного чиновника наркомпроса. Если вдуматься в эти слова, то станет ясно, что вся система коммунистического воспитания терпит крушение. Советскую «изюминку» русская школа преблагополучно выплюнула, и совсем другой «квас» квасит в коммунистической школе то тесто, из которого советская педагогика хотела выпекать строителей нового коммунистического мира. Тот же г. М. Пистрак пишет:

«Вот положение, к которому мы пришли. Удивительно ли, что мы оказались в недоумении, почему учащиеся, кончающие семилетку или девятилетку, являются на 30—40 и даже 50 процентов религиозными? Многие... говорили о том, что этого не может быть, что в цифрах что-то напутано. Нет, цифры верны. Не далее, как в декабре 1928 г. в одной из московских школ, и при том в одной из хороших школ, было произведено анкетное обследование, которое показало, что среди 126 учащихся педагогического уклона, 8-ой и 9-ой групп, имеется 93 человека неверующих и 26 человек верующих и 7 колеблющихся. В этой школе мне пришлось сделать доклад на антирелигиозную тему и из большой массы записок и вопросов, которые я получил, я мог установить, что даже те, которые считают себя неверующими, в достаточной степени прочно это себе не уясняют»[42б]).

Программы начальной школы в новой редакции всё ещё «засорены» комплексом, но школьный учитель, как мы знаем, научился без особого труда освобождать школу от «новых слов» больших и малых московских коммунистических приказных.

Большим благом для школы является то, что все программы стабилизованы. К коренному пересмотру программ I-ой ступени предположено возвратиться не ранее 4—5 лет; тот же срок относится и к программам первого концентра II-ой ступени. Что касается программ второго концентра, то срок их обязательного действия ограничивается ближайшими 2—3 годами, так как эти программы не признаются так же практически обоснованными, как и программы I-ой ступени[43]). В пределах этих сроков программы являются обязательными для местных отделов нар. образования и для школ. Всякие изменения в них, перестройка материала, переформулировка или изменение характера и числа комплексных тем, как правило, не должны допускаться. Они возможны лишь в виде исключения. Программы I-ой ступени в качестве обязательных для всех четырех лет обучения введены с 1928—29 уч. года; программы первого и второго концентров II-ой ступени становятся обязательными для всех групп (классов) школ повышенного типа с того же срока. Местному программному творчеству ста-

[42б]) То-же, стр. 42.

[43]) Статья М. Пистрака: «Завершённый этап работы над программами единой трудовой школы». («Нар. Просв.», 1927 г., № 8—9).

вятся ограничения; право выработки отдельных программных вариантов отныне будет контролироваться центром[44]).

5

На этом мы могли бы и окончить наш затянувшийся рассказ о судьбе советских комплексных программ, если бы всё сводилось только к формальной замене одного программного текста другим. На деле борьба, поднявшаяся около программ, выявила тяжелый кризис советской коммунистической педагогики, свидетельствующий о том, что «стихийная равнодействующая» всё сильнее и сильнее даёт знать о себе советской власти.

Уже на пятом съезде заведующих отделами народного образования летом 1926 года г. М. Н. Покровский заговорил о том, что в школе «начинает происходить трагедия». Трагедия эта усмотрена им в протоколе совещания учащих в одном из городов Сов. России, один пункт которого, повествующий о влиянии преподавания обществоведения на учащихся, действительно примечателен.

«Одна часть учащихся, говорится в протоколе, по своему социальному положению и в общей идеологии, воспринимает всё с точки зрения целевой установки курса, с ней легко... Вторая группа сомневающаяся, но с ней при известной обработке и влиянии можно справиться. Но есть третья часть, правда, по количеству меньшая, но наиболее сильная, с которой трудно бороться. Эта часть при слабой работе с нею обществоведа опасна для остальных. Она определенно настроена оппозиционно. Например, говорится, что второй интернационал отживает свою историю, то они говорят: давайте факты, цифры. Влияние среды на эту группу отрицательно, огромно. Необходимо направить силы на смягчение отрицательного влияния среды через работу с родителями, через прессу и т. д.»[45]).

В декабре 1927 года, на XV-ом всесоюзном съезде ВКП(б), довольно известный совнацменовский деятель Караев держал не менее любопытные речи:

«В тюрско-татарских республиках мы имеем на идеологическом фронте большие пробелы. Мы попа выгнали из нашей школы через дверь, а он опять полез в нашу школу при помощи наших же рук. Вот простая штука — задачник, в котором написано «Бог послал Ахмеду 5 кур. Каждая курица несет по 10 яиц в месяц. Сколько Ахмед получил яиц в месяц?» В другом учебнике написано: «Любите правду, любите справедливость, потому что Бог является сторонником справедливости и правды». И т. д. Это показывает, что издательский аппарат нами недостаточно завоеван»[46]).

Через полгода, летом 1928 года, состоялся шестой всероссийский съезд заведующих отделами нар. образования. В протоколах этого съезда, напечатанных в 5-ой и 6-ой книжках «Нар. Просв.» за 1928 год, находим уже целый поток признаний об искажении коммунистического «лица» советской школы. «Трагедия», открытая г. Покровским, растет и ширится, захватывает Сибирь, национальные республики, Урал, столицы...

[44]) См. примечание 43-е.
[45]) «Труды», стр. 81.
[46]) «Нар. Просв.», 1928 г., № 1, стр. 28.

«Антисоветские элементы города и деревни пытаются... усилить своё антисоветское влияние на отдельные группы рабочих и крестьян... Изба-читальня в значительной степени отстаёт по своему культурному уровню от культурного уровня окружающего крестьянского населения. Но это надо распространить и на другие типы просветительных учреждений. Все наши просветительные учреждения, хотя это и прозвучит парадоксом, в своём культурном уровне отстают от окружающего населения. Школа, изба-читальня, техникум, даже высшая школа, — я говорю об элементарных культурных навыках, которые должны быть присущи всякому культурному учреждению, — они все отстают от окружающего населения. Мы стоим перед угрозой задержки культурного роста рабочего и крестьянского населения» (Голышев, Сибирь).

«Нацменбеднота... попадает в руки враждебных нам элементов. Мы наблюдаем в этом году рост школ конфессиональных, хедеров, так называемых «договорных» школ, нелегальных школ мусульманских, где по существу дети отрываются от советского ствола и из них воспитывается враждебный нам актив. Почему это происходит? Потому, что эти, враждебные нам, элементы, умеющие бороться за свое дело, бросают большие суммы на ребят бедноты, выдают им одежду, обувь и т. д. Дети переходят в лагерь, враждебный нам, в лагерь, действующий против нас». (Лиэ, Совнацмен).

«Внутреннее содержание всей воспитательной работы во II-ой ступени заставляет нас сейчас особенно насторожиться. Откуда появляются у нас бойскаутские организации? В школах Москвы и Петербурга открыты были нелегальные организации бойскаутов... Наряду с легальными ученическими организациями там существуют организации ТИД (товарищество и дружба), организация ОДТИД и СЕТ, «Иштыошты». Учащиеся не были удовлетворены существующими формальными организациями и желали использовать как-то свою энергию... Всё это, конечно, волей-неволей превращает эти организации в оружие буржуазного воздействия на наше подрастающее поколение. Таким образом вопрос борьбы за школы II-ой ступени становится сейчас актуальнейшей проблемой». (Алексинский, Москва).

«Мы наблюдаем рост враждебных группировок... В таких крупных центрах, как Москва и Петербург, это явление сейчас сильно распространено. Мало того, в ряде нацорганизаций, в частности в Белоруссии и на Урале, был обнаружен ряд вредных организаций в школе, которые находились под известным прикрытием и не получали выявления до тех пор, пока комсомольские организации не забили в набат. Распространились скаутские организации и всякие мелкие группы, принимающие определенную политическую окраску. Я приведу одну выдержку из подпольного скаутского документа, который распространялся в московской школе. Вот что скауты в своем подпольном журнале пишут: «Некоторые, например, в настоящее время отрицают мораль, как нечто абсолютное, и выдвигают узко-марксистское понимание морали. Мораль, говорят, есть то, что полезно пролетариату, что служит делу революции, и не может быть другого понятия о морали. Мы можем отнести марксистскую мораль к темным делам и причислить её проповедников к лику служителей неправды. Тяжелое время переживает наша страна; с невероятной грубостью, дикостью и изуверством попраны самые элементарные права человека. Но не только негодяи-большевики несут угнетение, не только наша страна стонет под их гнетом, но многочисленные народные массы несут ярмо рабства, сгибаясь под его тяжестью, и судьба целого ряда наций зависит от кучки политиканов» (Зорин, ЦБ ЮП ЦК комсомола).

«И у нас на Урале с вопросом «классовой борьбы» за ребенка далеко не всё благополучно. Мы имеем наличие подпольных ученических организаций в школе, даже в фабричных центрах... Мы недавно провели на Урале очень широкую дискуссию на тему: «Семья, улица и школа». На большом диспуте присутствовали учителя, родители и представители советской общественности. Все упрекали учителей в том, что они не смотрят за детьми, не воспитывают их и т. п. И, характерно, что учителя, защи-

щаясь, меньше всего говорили о своих ошибках, и о том, что им должна помогать советская общественность, а больше говорили о том, что они получают хулиганов из семьи. Один даже договорился до того, что коммунисты дают наибольший процент неорганизованных детей и хулиганов». (Перель, Урал)[47]).

Года не прошло, как в Москве, на совещании заведующих краевыми отделами народного образования, состоявшемся 15—20 февраля текущего года, с новой силой поднимаются те же трагические для коммунистов вопросы. «Задача — идеологически завоевать учителя-педагога, сделать программы ГУС'а его педагогическим «кредо», о которой на шестом съезде завоно говорил заведующий главсоцвосом г. М. Эпштейн[48]) — не удалась. Из протоколов совещания, напечатанных в 3—4-ой книге «Нар. Просв.», видно, что учитель, преподаватель средней школы, профессор, по сообщению ряда местных работников, определенно настроены против власти.

«Настроение учительства сейчас значительно хуже, чем было два года назад. Усиление классовой борьбы и та обстановка, в которой проходит наша работа, всё это сказывается на учительстве» (Тизанов, Средняя Волга). «Учителя иногда являются организаторами кулацких элементов в выборной кампании. Есть такие факты по Сев. Кавказу». (Малышев, Сев. Кавказ). «Мы имеем некоторую прослойку низового массового учительства в деревне, которое в эту перевыборную кампанию держалось прямо враждебно к нашим кандидатам. Мы имеем такие факты, когда учительница, лишенная избирательных прав, организовала детскую демонстрацию по этому поводу, факты, когда учителя агитировали за представителей кулачества, факты, когда учителя вместе с кулачеством участвовали в организации убийства активного работника... В более повышенных звеньях народного образования эта борьба проявляется еще более откровенно... Эта классовая борьба развертывается в учреждениях профессионального образования, а особенно в высших школах. Если она протекает в центре замаскированной, то в наших вузах враждебная проповедь идёт совершенно открыто... У нас проповедуется против основ философского материализма, защита попов всех мастей, отрицание дарвинизма, объявление социализма устаревшим, а пролетариата — носителем сифилиса и алкоголя. В аудиториях наших вузов преподносят мелкобуржуазную идеологию. Эта классовая борьба осложняется тем, что организационно-командные высоты находятся в руках наиболее реакционной профессуры, которая эти высоты использует как инструмент, с одной стороны, ведущий за собой обывательски-настроенную профессуру и, с другой стороны, профессура использует его для подбора научных работников по своему образцу и подобию». (Вихирев, Сибирь). «Недовольство учителями... иногда чрезвычайно резкое... Надо признать, что у нас есть такие элементы среди учительства, с которыми мы никогда не можем поставить работу по антирелигиозному и интернациональному воспитанию». (Бисярин, Петербург)[49]).

А ведь руками таких учителей приходится советской власти вести борьбу за подрастающее поколение. Такие именно учителя должны готовить борцов за коммунистические идеи, строителей социализма... Это ли не трагедия... И мы слышим такие признания:

---

[47]) «Нар. Просв.», 1928 г., № 5, стр. 26; 29; 42; 25; 32; 39.
[48]) То-же, стр. 47.
[49]) «Нар. Просв.», 1929 г., № 3—4, стр. 33; 34; 39; 25.

«Последние факты, которые мы собрали, говорят о наличии у нас мелкобуржуазных, гнилых настроений в среде значительных групп учащихся школ. Наблюдаются религиозные настроения, антисемитизм, упадочнические настроения, сексуальные настроения и антисоветские настроения... Можно рассказать о том, что участники старших групп соцвосовских школ приходили в ОНО и говорили, что дело белых есть правое дело. Всё говорит о том, что мещанская улица прорвалась широко в двери нашей школы». (Вихирев, Сибирь). — «Враждебные нам силы дерутся сейчас за школу II-ой ступени» (Алексинский, Москва). «Я бы сравнил товарищей, которые бросили лозунг культурной революции сверху до низу, с теми скандинавскими кудесниками, которые вызвали горный дух, а обратно загнать его, как бы ни хотели, не могли». (Малышев, Сев. Кавказ)[50]).

Бороться с влиянием враждебных сил на подрастающее поколение становится с каждым годом всё труднее и труднее, потому что, как совершенно правильно заметил на съезде Руднев (чиновник наркомпроса):

Подрастающее поколение..., от 8 до 17 лет, в силу того, что само не испытало капиталистического режима, всякого рода противоречия, ножницы в экономике и быту воспринимает не как историческое наследие капитализма, а как органическую часть советского строя. И это приводит к тому, что подрастающее поколение оказывается наиболее разоруженным перед лицом наших противоречий»[51]).

В поисках выхода из положения съезд перебрал все средства, имеющиеся в арсенале советской власти. Вспомнил о пионерах, отделах народного образования, центральном руководстве; даже говорили о такой мере, как назначение в заведующие школами исключительно рабочих от станка. И все эти средства были или отвергнуты, или признаны недостаточными.

«Прослойка пионеров среди учеников школ I-ой ступени составляет только 1,25% (в ЧЦО). Это такое ничтожное количество пионеров, которое, конечно, в смысле общественно-политического воспитания в школе I-ой ступени не играет никакой роли, и к тому же большинство этих пионерских отрядов находится в городе» (стр. 23).

«Что из себя представляет отдел нар. образования? Это маленькая горсточка людей. В окружных отделах имеется на работе 3—4 человека... В чем заключается наша работа? Мы сидим, пишем, получаем разный материал, жизнь течёт, а мы опять сидим, пишем и пишем без конца (смех). Разве наша инспектура смотрит, разве это наше око? — Согласует, сидит, пишет, увязывает и т. д. (смех). Один районный инспектор пишет: «выполнить ваше задание не могу, так как четвертый месяц на кампаниях (смех)» (стр. 34).

«Нас сильно бьёт расхождение между директивами нашего правительства, наркомпроса и практикой.... Я получил такое впечатление во время моей поездки, что сидят председатели сельских советов, и весь наш государственный аппарат, начиная с центра и кончая волостным исполнительным комитетом, забрасывает их циркулярами. Мне почти все председатели сельских советов говорили: мы не читаем и 20—15% тех циркуляров и указаний, которыми нас засыпают со всех сторон. Не в состоянии читать. Сил нет». (стр. 32).

О том, что мысль о назначении рабочих заведующими школ встречает сочувствие, говорил Алексинский (Москва). В протоколах об этом сообщается так:

---

[50]) «Нар. Просв.», 1929 г., № 3—4, стр. 29; 20; 33—34.
[51]) То-же, стр. 22.

«На некоторых конференциях вносились предложения о замене учителей, заведующих школами, рабочими, и предложения это встречались аплодисментами. (С места: «это не плохо»). В некоторых случаях это может быть и не плохо, если ставить рабочих, которые знают дело. (С места: «ясно, квалифицированных»). Но что из этого может быть в действительности?» (стр. 21).

Участники съезда, вероятно, вспомнили, к чему привело «в действительности» отданное в эпоху «хождения в народ» высочайшее повеление «о преимущественном назначении на должности народных учителей отставных унтер-офицеров» и больше уже к этой теме не возвращались. Была выдвинута другая мера, которая и встретила полное сочувствие совещания: чистка учительства. В чудодейственной силе этой меры никто не сомневался. Говорили только о том, как эту чистку осуществлять. И эти разговоры были всего интереснее.

Только заместительница наркома просвещения РСФСР г. В. Н. Яковлева находила, что откровенное, массовое изгнание из школ учительства — мера весьма опасная и настаивала на образовании среди учительства своеобразного актива, способного бороться с своими неподатливыми товарищами, актива, очень напоминающего знаменитые рабочие провокационные кружки не доброй памяти охранника Зубатова:

«На местах мы имеем решения, которые говорят о том, что надо чистить школы, таким механическим путем улучшая классовый состав учительства. Это есть путь наименьшего сопротивления, и задача отделов народного образования заключается не в том, чтобы пойти по этому пути... Конечно, нельзя терпеть некоторую категорию учительства в нашей стране. Но как от неё очистить ряды учительства? Разве можно это сделать методом администрирования, методом простого изгнания их из учительской среды? Мы знаем, что в большинстве случаев, когда подходили этим методом, это вело к тому, что вся масса учительства оказывалась против нас. Это значит, что вопрос надо решать другими методами. — Мы должны усвоить себе, что основным методом работы со всей просвещенской массой должен стать метод выделения из неё актива. Этот актив не может остаться в стороне от задачи выявления в просвещенской среде негодных элементов, тогда как сама педагогическая среда станет выталкивать из себя эти элементы и при этих условиях наши административные акты станут результатом общественного давления массы просвещенцев» (стр. 30).

Путь, предложенный г. Яковлевой, не встретил сочувствия. Повидимому, он очень медленный, старый; положение сейчас другое и требует решительных мер. Бисярин (Петербург) так и заявил:

«Недовольство учителями идет со стороны наших общественных организаций, рабочих и комсомольцев, указывающих на засорение наших школ. Недовольство это иногда чрезвычайно резкое... Неделю тому назад к пленуму област. комитета ВЛКСМ был вынесен проект резолюции, где комсомол потребовал чистки учительства» (стр. 25).

Представитель Сев. Кавказа (Малышев) поддерживает предложение петербургского комсомола; как не поддержать, когда чистка уже началась:

«Сейчас котел советской общественности и партийной бурлит во всю, то и дело получаем сообщения, что там-то намечается чистка, там-то ко-

миссию организовали... Какой-то способ освежения учительского состава нужно найти. Нужно учительство дифференцировать и подойти к нему осторожно, внимательно и в то же время определённо. Колеблющееся учительство мы должны подтянуть, а от учительства не нашего нужно отказаться. Лучше дать малоквалифицированного советского учителя, чем педагога, мастера педагогического процесса, но зубра. От зубра пора отказаться. Анатолий Васильевич только и делает, что ассигнует. Надо бить сейчас в набат» (стр. 34).

Итак, решено: чистить и гнать учительство. Но как это сделать, когда только что под давлением учительского профессионального союза наркомпрос издал распоряжение, в значительной степени ограничивающее произвол местных просвещенческих властей по отношению к учительству, правовое положение которого в Сов. России совершенно невыносимо? Нарком А. В. Луначарский «в лучшем виде» разъяснил собственное «либеральное» распоряжение:

«Товарищ Бисярин жаловался на то, что мы выработали как бы хартию для учителей в отношении несменяемости и таким образом связали их (ОНО) по рукам и ногам. Этот вопрос ставился перед ЦИК и перед ЦК, это вопрос о невероятном надругательстве над учителями в смысле перебрасывания их с места на место. Если учительница недостаточно любезно улыбнулась, если учитель недостаточо низко поклонился, их гонят вон. Мы решили, что если так будет продолжаться дальше, то мы учителей потеряем и останемся без этого миллиона помощников культурной революции. Вот почему мы это право переброски ограничили. Но когда профессиональные союзы пытались пойти дальше и устроить что-то вроде несменяемости, то получили резкий отпор со стороны наркомпроса».

Луначарский решительно высказался за чистку, охотно согласился предоставить местным властям право гнать учителей, но потребовал, чтобы это делалось «умненько»:

«Я утверждаю, что мы позаботились о том, чтобы не связать наши ОНО относительно учителей, которые политически не годны. Я стою за этот род чистки, я считаю, что если ОНО имеет среди учительства такой элемент, который настроен религиозно или не проявляет никакой инициативы в деле организации общеполезного труда, в деле правильной постановки обществоведения и не сменяет таких учителей, то он делает колоссальную ошибку. Но делать это нужно с осторожностью, делать это нужно... без криков, без ломки, без массовой кампании, в которую вмешиваются всякие посторонние элементы... Нужно иметь перечень учителей, которых можно терпеть, и тех, кого терпеть нельзя, и этих последних постепенно заменять лучшими работниками... При этом колеблющиеся... должны подвергаться непрерывной коммунистической пропаганде» (стр. 39).

6

Когда читаешь все эти речи, вспоминаешь другую речь. На пятом всероссийском съезде заведующих отделами народного образования 27 мая — 2 июня 1926 года говорил заместитель наркома просвещения г. М. Н. Покровский. Тогда, доказывая, что активный преподаватель может держать класс в руках, может переделывать на свой лад идеологию учащихся, этот сановник сослался на свою собственную работу в различных учебных заведениях царской России. «Мне приходилось, говорил он, преподавать в очень аристократических учебных

заведениях, где перед моим вступлением на кафедру ставили вопрос о том, как вызывать ученицу: просто так-то, или княжна такая-то... Вы догадываетесь, вероятно, какая это была среда. Между тем, я имел на эту публику влияние, девицы с такими титулами оказывались в революции 1905 года в рядах нашей партии»[52]). Не без некоторого тщеславия профессор подчеркнул, что он умел «держать класс в руках, имея против себя всё начальство, имея против себя великолепных (!) почетных опекунов, классных дам, начальниц, которые переписывались с императрицей Марией Федоровной».

Всякий, кто знает нашу предреволюционную действительность, скажет, что насадитель коммунистического воспитания в Сов. России рассказал «попечителям советских учебных округов» совершенно подлинную историю, но едва ли кто согласится с утверждением, что ученицы г. Покровского из привилегированного учебного заведения в 1905 году очутились в рядах большевиков потому только, что г. Покровский умел «держать класс в своих руках», «имел влияние на публику».

Дело было много сложнее. Как раз в ту пору, когда Покровский занимал скромное место преподавателя средне-учебных заведений, длинная цепь правительственных мероприятий и дел, о которых здесь не место и не время говорить, привели к тому, что страна остро почувствовала п р е д е л ь н у ю н е п р а в д у исторической власти и стихийно потянулась на те дороги, которые должны были, казалось, привести её в прекрасное царство свободы. Пути были неясны, запутаны, но миру русскому ярко светила прекрасная мечта, и все, кто умели страдать и умирать за эту мечту, или только красиво говорить о ней, получали какую-то страшную силу над умами и душами тех, кому становилось невтерпеж в стране, постигнутой тяжелым недугом. Все слои русского народа тосковали по у н и в е р с а л ь н о й п р а в д е: и аристократы, и помещики, и православный клир, и чиновный люд, и крестьяне, и рабочие, и гимназисты, и семинаристы, и институтки.

Все общественные классы посылали своих представителей в ряды тех, кто стремились «свести небеса» на необъятные равнины нашей несчастной России. И тогда даже такой умеренный революционер, как г. Покровский, тянувшийся одно время очень решительно в сторону партии народной свободы, «половинчатость» которой не нравилась даже гимназистам младших классов, мог, конечно, импонировать восторженным институткам. Но марксистский историк согласится с нами, что самый красноречивый агитатор из союза истинно-русских людей в ту пору, когда г. Покровский держал крамольные речи к аристократкам, ничего не сумел бы сделать в классе, хотя бы

---

[52]) «Труды пятого всероссийского съезда заведующих отделами нар. образования». М. 1926. См. доклад М. Н. Покровского: «Основные вопросы методической работы», стр. 81.

«свобода» его речи защищалась не классной дамой, а городовым: жалкая кучка наёмных защитников полицейского ярма, против которого судорожно боролась Россия, не могла пользоваться каким бы то ни было успехом у молодежи.

И сейчас в Сов. России самый активный учитель-коммунист, даже при условии, если в заведующие школами всей необъятной страны, в качестве великолепных почетных Держиморд, поставить рабочих, не в состоянии взять в руки современную русскую молодежь. «Класс» знает, что коммунисты — угнетатели, насильники, и он с каждым годом всё сильнее и сильнее будет стремиться к свободе, этому вечному, никогда неумирающему идеалу человечества и творцу самих великих ценностей.

Статья наша была уже свёрстана, когда немецкая печать, едва ли не самая осведомлённая во внутренних делах Сов. России, принесла известие об отставке А. В. Луначарского и о назначении комиссаром по просвещению РСФСР г-на Андрея Сергеевича Бубнова, доселе мало кому ведомого «винтика» в многотысячной армии «аппаратчиков», при посредстве которой правит Россией г-н Сталин. Это известие на-днях получило официальное подтверждение: в № 211 (3.747) «Известий» от 13 сентября т. г. помещено постановление президиума всероссийского центр. к-та, помеченное 12 сентября т. г., «об освобождении т. Луначарского, Анатолия Васильевича, согласно его личной просьбе, от обязанностей народного комиссара по просвещению РСФСР». Советские газеты напечатали биографию нового министра просвещения, особенно подчёркивая заслуги г. Бубнова и его органическую связь с красной армией. Вероятно, последнее обстоятельство дало основание части нашей эмигрантской печати говорить о намерении заместителя г. Луначарского приступить к «милитаризации» школы. Во всяком случае, обстановка, в которой в данное время протекает жизнь советской школы, несомненно, дышет напряжением борьбы, и, повидимому, для приложения военных талантов г. Бубнова очень скоро представится много «удобных случаев».

Этих талантов совсем не имел его предшественник, почти двенадцать лет, с самого начала октябрьской революции, стоявший во главе советской школы: обладая многими типичными чертами русского интеллигента, г. Луначарский, этот самый «вялый» из большевиков, не являлся вдохновителем дикой коммунистической политики в школе, и если всё же часто и больно «огревал» русское просвещение большевицкой плёткой, то делал это по указке настоящих, полнокровных коммунистов, всегда относившихся к нему несколько подозрительно.

Н. Новожилов.

География в единой трудовой школе

Раньше, чем говорить о постановке преподавания географии в современной, советской, русской школе, нам хотелось бы напомнить читателю о том, что было сделано в этой области в самое последнее время перед войной и революцией. Из этого обзора станет, думается нам, ясно, что, несмотря на ломку и перестройку, которые претерпела русская школа за последние годы, новых идей в постановку преподавания географии было внесено немного. Перестройка касалась, главным образом, устранения старых рутинных приемов и осуществления тех требований русской прогрессивной педагогической мысли, которые хотя и были выдвинуты перед войной, но не получили широкого распространения.

В русской довоенной средней школе география долго была «обиженным» предметом. Ей придавали мало значения, отводили мало времени в учебном плане. Преподавателей географии, получивших специальную подготовку, было очень немного; преподавание находилось в руках естественников или историков. Это вполне понятно. География изучает современный мир: жизнь земли и жизнь человека в их взаимоотношении, такими, как они существуют сейчас. В нашей же старой школе изучение вопросов современности не поощрялось...

Однако, еще лет за 10 до великой войны постановка преподавания географии привлекает к себе внимание педагогической среды. Ряд талантливых специалистов-географов выступают со статьями в журналах, с докладами в различных ученых и педагогических обществах и кружках[1]). Перед молодыми географами носилась идея создания новой школы, где они могли бы осуществить свои идеалы. Такие новые частные школы, как Тенишевское училище, Лесное Коммерческое, гимназия Лентовской и др. вскоре начали возникать в Петербурге. Не стесненные казенными программами, они могли вводить большие изменения в жизнь школы, осуществлять свободу педагогического творчества. К этому же времени относится появление очень недурных начальных руководств по географии, с интересными и живыми описаниями; прекрасно иллюстрированные, они резко отличались от старых сухих учебников, пе-

[1]) Пишущий эти строки хорошо помнит доклады на частных квартирах, где представители нового направления выдерживали бой со стариками, видевшими в экскурсиях и практических занятиях одно баловство, а в картинах проекционного фонаря ненужные игрушки. Попытки А. П. Нечаева объяснить происхождение русских географических ландшафтов казались им мудрствованиями, недоступными учащимся; изучение окрестностей школы — потерей времени.

реполненных номенклатурой[2]). Создается литература для внеклассного чтения учащихся в виде целого ряда географических хрестоматий и популярных книг, а также литература для учителя — переводная и оригинальная русская. Выпускаются серии географических картин и наглядных пособий.

Основные черты этого нового направления в области преподавания географии определялись следующими главными требованиями.

Молодые географы находили необходимым изменение самого метода преподавания. Преподаватель географии должен прежде всего «приучить детей пользоваться собственными глазами для наблюдения окружающего и собственным умом для извлечения надлежащих выводов из своих наблюдений... Читать природу через книжные очки — вредная привычка..., могущая лишь ослабить нашу умственную восприимчивость и отучить нас от того, чтобы ясно и сознательно видеть все, происходящее перед нашими глазами. Укреплять эту привычку, заставляя учащихся заимствовать свои географические идеи из фраз учебника, а не из сокровищницы природы, — серьезная несправедливость по отношению к молодежи[3]). Отсюда вытекает необходимость экскурсий, самостоятельных наблюдений детей, составление коллекций, широкое пользование наглядными пособиями, проекционым фонарем, кинематографом.

Учебный материал должен прорабатываться в классе. Такая проработка бывала и раньше. Преподаватель рассказывал или проводил урок вопросо-ответным методом, показывал картины; ученики повторяли. Сейчас выдвигалось другое: постановка самостоятельных работ соответственно возрасту и развитию учеников, возбуждение их самодеятельности. В это время идея трудовой школы (школа действия по Лайю) была излюбленным детищем передового учительства. Задача учителя — вести преподавание трудовым, лабораторным методом, причем для географа лабораторией является окружающий его мир.

Одновременно с изменением метода преподавания молодые географы добивались изменения содержания курса географии и распределения материала по годам.

Изучение географии должно начинаться с курса родиноведения, без которого нельзя дать ребенку конкретного представления об элементах физической, математической и хозяй-

---

[2]) Такими новыми руководствами были учебники: 1) 4-х московских преподавателей: А. Крубера, С. Григорьева, А. Баркова и С. Чефранова; 2) Г. Иванова; 3) Э. Лесгафта; 4) С. Бобина; 5) Учебник Белохи, перераб. А. Нечаевым и А. Соколовым, и др.

[3]) Арчибальд Гейки: О преподавании географии. Перевод Л. Д. Синицкого. Книга выдержала в короткое время три издания и пользовалась большой популярностью среди преподавателей географии.

ственной географии, нельзя научить его понимать карту. При прохождении курса родиноведения в учащихся развивается способность наблюдать, сравнивать, делать самостоятельные выводы.

Курс географии России проходится концентрически: в младших и старших классах. Для всех ясна необходимость глубокого и всестороннего изучения родной страны. Без знакомства с картой России и ее географическими условиями нельзя проходить русской истории, русской литературы, целого ряда предметов. В виду этого нельзя отодвигать курс географии России на 5-ый и 6-ой годы обучения. С другой стороны, есть ряд вопросов хозяйственной и политической географии, демографии, которые необходимо разобрать в курсе географии России, но которых нельзя затрагивать с учениками младших классов.

При обзоре отдельных государств необходимо дать не только полную картину природы и естественных богатств страны, как фундамента, на котором человек строит свою деятельность, но обратить самое серьезное внимание на характер культуры и экономической жизни народа. При изучении европейских государств дается очерк их колоний.

Наконец, одним из требований молодых географов было введение в программу тех школ, где не было хотя бы краткого курса космографии и геологии, заключительного курса общего землеведения, так как оставлять учеников старших классов при тех кратких сведениях по математической и физической географии, которые они получили в первые годы обучения, не представляется возможным.

Для того, чтобы так поставить преподавание географии, необходимо увеличить число учебных часов и распространить изучение этого предмета на старшие классы[4]).

Все эти пожелания были окончательно оформлены на съезде преподавателей географии, который состоялся в Москве уже во время войны, в апреле 1915 года.

В апреле того-же года было собрано особое совещание под председательством министра народного просвещения графа П. Н. Игнатьева по реформе средней школы. Задачей совещания было установить общие положения, на которых должна строиться новая школа: старая школа была признана неудовлетворяющей требованиям времени. Для выработки типов школ, учебных планов и программ был образован ряд комиссий, в результате работы которых осенью 1915 года были изданы «Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки». В числе членов географической комиссии мы ви-

[4]) В так называемых классических гимназиях география обрывалась в IV-м классе.

дим ряд педагогов-новаторов, как А. П. Нечаев, А. А. Борзов, Э. Ф. Лесгафт и др. Настало время, когда они могли проводить свои идеалы во всероссийском масштабе. Выработанные комиссией программы географии и объяснительная записка к ним составлены совершенно в духе пожеланий 1-го съезда преподавателей географии.

Прошло 13-ть лет. Россия пережила войну, революцию. Вся жизнь была перестроена наново. Была построена и новая школа, единая, трудовая. В «Русской школе за рубежом» уже указывалось, с каким трудом и напряжением сил русского учительства шло это создание новой школы[5]). Много раз менялось направление советской педагогики, создавались и отменялись новые программы.

Сейчас перед нами лежат новые «Программы и методические записки единой трудовой школы», изданные в 1928 году. Выпуск III-ий этого издания содержит программы первого концентра городской школы II ступени.

Новые программы придают географии большое значение. Она существует, как отдельный предмет, на V-м, VI-м и VII-м году обучения, причем на нее отводится по 2 часа в неделю в течение 3-х лет. Для каждого года составлена особая подробная программа, сопровождаемая в общем очень хорошо написанной объяснительной запиской.

При первом же взгляде на содержание курса географии, распределение материала, метод преподавания чувствуется, что за последние годы школа в России значительно шагнула вперед. Укрепляя и развивая все те начала, которые были выработаны русской прогрессивной педагогической мыслью перед революцией, она сумела освободиться не только от всех пережитков старого, но и от искусственно навязываемых ей доктринерских выдумок первого периода советского школьного строительства.

Одним из таких достижений мы считаем *освобождение географии в школе II-ой ступени от комплексного метода*. Еще в 1926 г. в программах для 2-го концентра школы семилетки, изданных московским отделом народного образования, географический материал искусственно разбивался и подгонялся под комплексные темы, диктуемые программами обществоведения. При этом нарушались основные принципы преподавания географии, признаваемые, конечно, и советской педагогикой. Бесспорной истиной считается сейчас, что преподаватель географии ведет своих учеников «от своего района ко всему земному шару, от детального изучения своей области к ознакомлению с другими областями СССР и отдельными странами»[6]). В программах же школы семилетки курс географии

---

[5]) См. статью проф. С. И. *Гессена* и Н. Ф. *Новожилова*: «Десять лет советской школы» («Русск. Шк. за руб.», кн. 28-ая).

[6]) См. «Примерные программы и методич. записки». Вып. III, стр. 236.

начинается с природных условий развития сельского хозяйства в центрально-промышленном районе и в Европейской части СССР. Что же касается краеведческого обследования окружающего школу района, то оно отнесено ко 2-ой половине года.

Новые программы совершенно правильно требуют, чтобы преподаватель, знакомя учеников с какой-нибудь географической областью, давал цельную картину так называемого географического ландшафта, т. е. природы страны, жизни и деятельности человека в данных природных условиях. Уяснить детям взаимодействие этих двух факторов является основной задачей школы.

В программах 1926 года мы видим полную разбросанность материала, что чрезвычайно затрудняло изучение отдельных областей. Ученики сначала должны были знакомиться с природой центрально-промышленной области, затем перескакивать к изучению населения СССР и разных государств, потом вновь возвращаться к той же центрально-промышленной области и разбирать в ней сельское хозяйство, лишь на следующий год учащие добирались до изучения фабрично-заводской промышленности.

Такое прохождение материала не только не даст цельной картины, оно идет в разрез с детской психологией и противоречит сущности самого комплексного метода — «довести до сознания учащегося, что рассматриваемые явления не существуют независимо друг от друга, а друг с другом переплетаются, друг на друга воздействуют, друг в друга переходят»[7]).

Делается всё это программой 1926 г. для того, чтобы втиснуть и подогнать материал к 2-м темам обществоведения на V-м году обучения — «формы сельско-хозяйственной промышленности и деревня» — и к теме VI-го года — «советская фабрика».

Таких примеров крайне искусственного построения курса в программе 1926 г. можно привести очень много, почему мы и приветствуем, с точки зрения правильной постановки преподавания географии, освобождение школы II-ой ступени от комплексного метода.

В общих замечаниях к новой программе по географии говорится о связи и близости географического и обществоведческого материала и указывается на желательность полной согласованности работы учащихся по обоим предметам. Такое положение можно только приветствовать[8]). Мысль о необходимости синтеза в преподавании является аксиомой современной педагогики.

Большим достижением считаем мы также сокращение материала по экономической географии. В программе 1926 года буквально всё изучение географии своди-

---

[7]) См. цит. «Программы и методические записки», стр. 11.

[8]) Мы не входим здесь в рассмотрение программы обществоведения по существу — это будет сделано в специальной статье.

лось к изучению народного хозяйства. Элементы физической географии, этнографии, культуры, быта почти не существовали. Детей прямо душили цифрами, статистическими таблицами, диаграммами. Хотя в методических указаниях к программам 1926 года и упоминалось, что экскурсии в природу, в деревню, на выставку, музеи, фабрики являются самым ценным источником для изучения географического материала, но тут же следовала оговорка с различных условиях, не дающих возможности полностью применять этот метод. И дети оставались опять при работах над картами, диаграммами, статистическими справочниками, газетами, статьями и докладами по народному хозяйству[9]). Читатель увидит ниже, что мы являемся большими сторонниками включения хозяйственной географии в курс школы, но всему же должна быть мера. Современных детей нельзя сравнивать со школьниками дореволюционного периода. Они пытаются разрешить вопросы политики и экономики, которые были чужды ученикам старой школы, но делают это по своему, по детски; многого они просто не могут осилить, нет у них надлежащего фундамента. Чтобы изучение народного хозяйства не сделалось простым заучиванием фраз, надо умело подобрать материал, нужны новые приемы преподавания, которые далеко еще не выработаны.

При чтении текста новых программ 1928-го года сокращение материала по экономической географии еще не так бросается в глаза, но объяснительные записки определенно предостерегают учителя от увлечения экономикой и статистикой.

Весь курс географии является по новым программам более полным и систематическим. К сожалению, по прежнему на него отведено слишком мало времени. При современном методе преподавания выполнить его в течение трех лет вряд-ли возможно.

Перейдем теперь к обзору программ географии по годам.

Предполагается, что учащийся поступает в школу II-ой ступени с некоторым запасом географических сведений, полученных в школе I-ой ступени. В школе I-ой ступени география не существует, как отдельный предмет. Преподавание ведется комплексным методом. Географический материал, сообщаемый ученикам, приблизительно таков:

а) Изучение своей области. Географическое положение, площадь, территориальное деление, особенности природы, население и его занятия (характерные черты хозяйства, главные виды промышленности, их удельный вес и географическое распространение). Главнейшие города.

б) Физическая география. Страны горизонта, компас; земля, её форма и размер; суточное вращение земли вокруг оси, обращение земли вокруг солнца и времена года; по-

[9]) См. «Программы для второго концентра школы семилетки». М. 1926. Изд. МОНО. (Методические указания к программам географии, стр. 102—104).

люсы, экватор, тропики, полярные круги, параллели и меридианы, широта и долгота; местное и поясное время; климатические пояса; географическая карта и навыки в пользовании ею.

в) Политическая и экономическая география. 1) СССР: сельское хозяйство в разных районах; промышленность; северные и южные окраины СССР; 2) другие страны: положение на карте важнейших по отношению к СССР государств; главнейшие города в них; картины земледельческого труда в различных странах; важнейшие пути сообщения, соединяющие СССР с другими странами (океаны, моря, железнодорожные и воздушные пути).

Программа определенно подчеркивает, что «перечисленные сведения не всегда бывают достаточно усвоены и систематичны». Надо заметить, что то же явление существовало и в старой начальной школе. Географический материал проходился обычно на уроках объяснительного чтения. В книгах для чтения, которые были едины для всех школ России, всегда существовал географический отдел. Он заключал первоначальные сведения по физической и математической географии, по географии России, по европейским и внеевропейским странам, но в нем не было курса родиноведения и краеведения, так как такой курс не может быть одинаков для всех школ. Если же иногда отдельные авторы делали попытки дать схему такого курса, она крайне редко рационально использовалась учителями начальных школ. Проходить курс родиноведения, не имея в руках готового материала, не легко. Здесь требуется педагогическое творчество, которое не так уж часто наблюдалось у рядовых учителей, какими являлись в большинстве случаев учителя провинциальных и сельских школ России. Правда, последние годы перед войной земства и городские управления устраивали очень много учительских летних курсов (сейчас это называется «переподготовкой учителей»). Такие курсы давали очень много учащим начальных школ; они знакомились на курсах с новыми методами преподавания, литературой предмета, слушали ряд примерных уроков, учились проводить экскурсии, вести практические занятия с учениками и т. п. Но для огромной России курсы все же были каплей в море. Война остановила эту работу и лишила школу большого числа опытных преподавателей.

Отсутствие подготовки у учителей школы I-ой ступени существует и сейчас, об этом мы читаем постоянно на страницах советской печати, а потому, конечно, трудно ожидать от учащихся, перешедших во II-ую ступень, хорошей подготовки по географии. V-ый год обучения в значительной мере уходит на повторение материала I-ой ступени. Это очень неблагоприятно отзывается на всем курсе, сокращая и без того в обрез отведенное для него время и заставляя более подготовленных учеников терять время на повторение того, что им известно. Чтобы как-нибудь парализовать это зло, составители программ

совершенно правильно замечают, что «закрепляя на V-м году сведения, полученные учащимися в I-ой ступени, не следует, однако, повторять экскурсий, наблюдений и обследований, которые учащийся делал в I-ой ступени. Надо пользоваться имеющимся запасом конкретных представлений учащихся, систематизировать и обобщать их. Чрезмерное и методически неоправданное число экскурсий и наблюдений может привести к обратным ожидаемому результатам: учащемуся будет скучно повторять то, что он делал в предыдущем году, у него создается впечатление, что он все это уже знает, что ничего нового ему не дается[10])». Это замечание, а также и вся объяснительная записка указывают на то, что так называемый трудовой (лабораторный) метод — наблюдения на экскурсиях, систематические наблюдения и практические занятия в стенах школы, самостоятельная работа учащихся над книжным материалом, о котором говорилось на съезде преподавателей географии в 1915 году, как о чем-то желательном, но еще далеком от осуществления, сейчас является общепризнанным. Речь идет лишь об его умелом, правильном и массовом применении. Интересными попытками являются в этом отношении обследования учащимися жизни и труда человека. Так при изучении своего города ученики школы посещают фабрики, мастерские, лавки, общественные и культурные учреждения, знакомятся даже с различными типами частных квартир. Раньше такие экскурсии практиковались лишь в отдельных редких школах; сейчас они обязательны.

Весь курс V-го года обучения делится на 2 части. Первая часть — знакомство со своей областью — носит краеведческий характер. Вопросы краеведения усиленно разрабатываются сейчас в России. Издаются журналы по краеведению, составляются описания областей, учебные книги по краеведению, устраиваются краеведческие музеи. В эту работу втягиваются целые школы, как ученики, так и учителя. Изучая свою область, учащиеся должны себе уяснить географическое понятие «ландшафта», как природного, так и культурного, созданного деятельностью человека. Влияние природных условий и исторического момента на хозяйственную деятельность человека должно быть подчеркнуто с полной определенностью.

Наряду с наблюдениями на экскурсиях должны итти систематические наблюдения и практические работы в стенах школы. Особенное значение придается метеорологическим наблюдениям. Если школа хорошо оборудована, то они могут быть поставлены научно и войти в общую работу по метеорологии данного района. Школа может также оказать большую помощь при создании музея края. Кроме того, учащиеся привлекаются к составлению общими силами описания своей области (рефераты). Такие очерки, накопленные за несколько лет, могут со-

---

[10]) «Программы и методические записки единой трудовой школы». Вып. III, стр. 232.

ставить ценный материал, имеющий уже общественное значение, особенно, если принять во внимание относительную бедность краеведческой литературы.

В объяснительной записке указывается, что эта часть курса тесно связана с курсом обществоведения и естествознания, что дает возможность поставить общую тему и применить комплексный метод преподавания. Как мы уже говорили, в разбираемых программах комплексному методу придается совсем иное значение, чем раньше; в его обрисовке видна традиция нашей прогрессивной дореволюционной школы.

Вторая часть программы содержит общий обзор земного шара, т. е. краткий курс общего землеведения по обычной схеме, на которой останавливаться не приходится. Здесь указывается на необходимость остановить внимание учащихся как можно дольше на различных работах по градусной сетке, в виду того, что за последние годы в этих вопросах у учащихся получилась некоторая географическая безграмотность. Это как раз те навыки, на которые при комплексном методе преподавания трудно, почти невозможно было уделять достаточное время.

На VI-м году обучения учащиеся знакомятся с курсом географии России. Ему отведены три главы: первая — общий обзор природных условий СССР; вторая — обзор России по районам Госплана[11]); третья — обзор народного хозяйства СССР.

При изучении общего очерка природы и населения СССР проводится тот же принцип, как и при изучении своей области: «изучать жизнь и деятельность человека в полном взаимодействии с окружающей обстановкой», что вполне соответствует психологии детей и подростков, для которых природа без человека, оживляющего её своим присутствием, борьбой, работой, — мертва и неинтересна. В объяснительной записке подчеркивается, что хотя при изучении России и не следует останавливаться на излишних частностях, это отнюдь не значит, что всё должно быть сведено к изучению схем. «Не определения, а картины должны запечатлеться в памяти учащегося, образными должны быть его представления о России». И дальше преподаватель предостерегается от увлечения сухими обобщениями, статистикой, цифрами. Ему предлагается обратить внимание на картины с изображением ландшафта, быта, на использование географической хрестоматии, с хорошо написанными художественными очерками.

Все же центром всего курса России, да и вообще программы всех трех лет обучения географии, является труд человека: народное хозяйство СССР и всего мира. Природе отводится вто-

---

[11]) Госплан — это Государственная плановая комиссия, одна из задач которой — районирование страны. Признаком одного района являются природные условия, состав населения и его хозяйственная деятельность.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 32
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 167 - 186

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ростепенное место, она существует лишь как фундамент, на котором человек строит свое хозяйство.

У нас часто принято думать, что увлечение хозяйственной географией («экономический уклон») составляет отличительную черту только советской школы. Это неверно: такое увлечение существует сейчас повсюду. Большое влияние в этом направлении оказала война, которая обострила национальное чувство и выдвинула практическую необходимость знания как экономики своей страны, так и всего мирового хозяйства. Еще во время войны в Германии был издан сборник «География — как наука и как учебный предмет. Десять географических вечеров в Центральном Институте воспитания и образования»[12]). Каждый географический вечер был посвящен отдельному докладу специалиста географа. Эти доклады проникнуты мыслью о необходимости углубленного знания хозяйства своей родины и других стран. Так в докладе К. Гассерта: «Сущность и образовательная ценность хозяйственной географии» (стр. 150) прямо говорится: «Государственный интерес требует, чтобы не только купцы и промышленники, государственные люди и дипломаты, консулы и парламентарии воспитывались для хозяйственной и политической мысли и деятельности, — весь народ должен быть политически воспитан». И дальше: «Если теперь по всей Германии раздается клич о необходимости гражданского воспитания и углубленного изучения других стран, то хозяйственная география должна встать на первое место». Почти теми же словами в «Материалах по реформе средней школы», изданных по распоряжению министра народного просвещения графа П. Н. Игнатьева в 1915 г., сказано: «Государственные интересы страны требуют широкой осведомленности населения о современном её положении, естественных богатствах, промышленности, торговле и вообще о её материальных и духовных силах»... В тех же «Материалах» читаем: «Существенное содержание курса географии России должны составлять... основательные понятия о природных свойствах и богатствах нашего отечества и о разнообразных отраслях кипучего народного труда. Познание этого труда должно заложить в подрастающем поколении глубокое уважение ко всем трудящимся и возбудить одушевление к собственной, выпадающей на долю каждого работе». (Курсив наш).

Итак, здесь мы сталкиваемся с течением, не выдуманным большевиками, а выдвинутым жизнью. В этом залог его роста и дальнейшего развития. Как всякое новаторство, оно вводится неумело, выдвигается больше, чем надо.

---

[12]) Вышел у нас в России в 1924 г. в переводе Е. А. Струве и под редакцией, с пред. и доп. С. П. Аржанова. (Книгоизд. «Сеятель», стр. 167).

При изучении отдельных районов России своя область уже не разбирается (она была пройдена в предыдущем году), а из остальных районов более подробно изучаются только три типичных: «центрально-промышленная область, центрально-черноземная и один — смешанный».

Последняя глава — обзор народного хозяйства СССР — носит обобщающий характер и представляется нам особенно ценной. Но пройти её при двух часах в неделю в течение одного года, отведенных на весь курс географии России, на наш взгляд, невозможно. Правда, параллельно с курсом географии идет курс обществоведения, разбирающий те же вопросы. Тут возможно согласование и, следовательно, сокращение материала. Но все же, думается нам, единственным выходом является, помимо увеличения времени, перенесение значительной части самостоятельной работы учащихся на внеклассное время, разделив учеников на группы и давая каждой группе для проработки тот или иной район, за исключением, конечно, типичных.

Программа VII-го года обучения заключает в себе: 1) Мировое хозяйство (географическое распределение); поясные (зональные) факторы: климат, растительность почва, их распределение и значение для хозяйственной жизни; хозяйственное значение непоясных факторов (положение, рельеф, источники энергии, руды); главные месторождения руд; деление государств на земледельческие, скотоводческие; государства с наибольшим развитием горнозаводской, металлургической, текстильной и пищевой промышленности; государства с крупнейшим развитием торговли и, наконец, — главные государства мира и их колонии. 2) Обзор главнейших стран мира: Англия и её колонии, Германия, Франция с колониями, Италия, Соединенные Штаты, Аргентина и Бразилия; восточные соседи СССР: a) Япония, b) Китай, c) Турция, Персия и Афганистан; западные соседи СССР: Финляндия, Эстония, Латвия, Литва Польша. 3) Связи и политические взаимоотношения главнейших стран мира.

Мы нарочно сделали подробную выписку из 1-го раздела, чтобы читателю было ясно, насколько неправильно проходить эту главу в начале курса. Она полна обобщений и сопоставлений, для которых у учащихся нет фактических сведений. Гораздо целесообразнее было бы поставить её после обзора главнейших стран мира.

Нет также в программе традиционных обзоров отдельных частей света. Это объясняется отчасти недостатком времени, отчасти же современным моментом. Обзор отдельных частей света представлял большой интерес и ценность, когда в Азии, Африке, Австралии открывались новые области, исследовались неведомые страны. Путешествия Пржевальского, Свен-Гедина, Стенли и др. возбуждали внимание всего мира. Колонии не играли тогда такой роли, как сейчас, жизнь же диких народов приковывала внимание историков первобытной

культуры и этнографов[13]). Отсюда стремление внести этот материал в школу, где он держался по традиции много лет. Сейчас жизнь выдвигает другие вопросы. Внеевропейские страны интересны для нас, как колонии европейских государств, источники сырья и рынки для сбыта, а также как соперники в области мирового хозяйства. Понятно, что в современных программах географии именно этим вопросам уделяется место[14]). Вполне естественно то внимание, которое уделяется западным и восточным соседям СССР. С ними нас связывают ближайшие интересы.

И здесь так же, как в курсе географии России, схемы из области экономической географии, которых было так много в программах школы семилетки, считаются неприемлемыми. «При изучении отдельных государств должно быть обращено внимание на к о н к р е т н у ю обстановку жизни городского и сельского населения, особенности облика поселений.... на к а р т и н ы культуры страны, техники, быта населения и пр.».

Но есть, однако, и в новых программах места, где «в новом старина слышится». Так, объяснительная записка к программе последнего года начинается словами: «На седьмом году обучения учащийся подводится к пониманию мировой классовой борьбы и развертывающихся исторических событий величайшей важности. География должна дать очерк империалистических важнейших государств мира, их колоний, полуколоний и угнетенных стран. Важно заострить внимание учащихся на странах поднимающегося Востока, важно показать в соответствующем политическом разрезе западных и восточных соседей СССР. Место СССР и его отношения с другими государствами должны быть выяснены четко».

Если мы возьмем и рассмотрим программу по географии общеобразовательной средней школы любой европейской страны, не задающейся целью подводить учащихся к пониманию мировой классовой борьбы и создавать из них борцов за угнетенных народов Востока, то увидим, что программа географии такой школы вряд-ли многим отличается от разбираемой нами. Приведенная же нами мотивировка, повидимому, является словесной уступкой со стороны составителей программы правящей партии. Существо дела от этого, конечно, не меняется...

Хочется верить, что современная русская средняя школа, в области преподавания географии, пережила период «бури и натиска», освободилась от тяжелых пут измышленного ГУС'ом комплекса и вступила на путь спокойного и планомерного развития.

Е. Р.

---

[13]) Роль колоний, пожалуй, в России и не дооценивалась. Д. И. Менделеев едва ли не первый выяснил их значение в своих работах, напечатанных в начале 900-х годов.

[14]) Составители программ прекрасно знают неполноту курса, указывая на возможность пополнения имеющихся пробелов путем самостоятельного, внеклассного чтения.

Проблема школьного воспитания в эмиграции[1])

Настоящая статья, посвященная вопросам школьного воспитания, совершенно оставляет в стороне все то, что связано с внешкольным воздействием на молодежь и что, в условиях эмиграции, приобретает особенное жизненное значение. Но ограничение моей статьи вопросами только школьного воспитания отнюдь не способствует упрощению проблемы, а как раз наоборот: взятая лишь в пределах школы, тема о воспитании, в самой уже постановке своей, страдает очень существенным, трудно победимым затруднением. Едва ли будет звучать очень парадоксально, если я скажу, что тема о воспитании не вмещается в пределы школы: в то время, как в нашей жизни, в предпосылках и составе современной культуры, произошли чрезвычайные перемены, особенно сильно сказывающиеся на внутреннем мире подрастающего поколения, школа, за небольшими исключениями, живет и ныне теми же задачами, какими она жила раньше. Тема о воспитании, когда-то поделенная между семьей и школой, вышла одинаково и за пределы семьи и за пределы школы, осталась вне всякой планомерной и сознательной регуляции. И школа и семья связаны ныне с темой о воспитании лишь частично, но, разумеется, это лишь ухудшает положение, так как и школа и семья, будучи бессильными и беспомощными в целом ряде существеннейших сторон в жизни детей и подростков, неизбежно становятся односторонними. Никогда еще в истории европейских народов не стояла так остро задача ц е л о с т н о г о воспитания, охватывающего не только все запросы детей, но и охватывающего их в системе целостной жизни. В интереснейшей педагогической утопии американского педагога К о (Coe[2]) школа служит даже целям восстановления целостной жизни: через школу, в этой утопии, происходит преображение жизни. Но, разумеется, только в утопии можно строить такую мечту: жизнь не обретет целостности, не разрешит своих диссонансов через школу, а наоборот — школа неизбежно будет испытывать влияние тех противоречий, которыми полна жизнь. Но это вовсе не снимает самой задачи воспитания: если в воспитании неустранимы все острые влияния неустроенной нашей жизни, то все же через воспитание мы можем подготовить молодежь к борьбе за лучшее устроение жизни. Общая задача воспитания

---

[1]) Предлагаемый вниманию читателя этюд представляет обработку доклада, прочитанного автором на педаг. съезде в Париже (19-20 мая 1929 г.).

[2]) См. C o e: Social Theory of Religious Education.

в том и заключается, чтобы помочь молодежи обрести самих себя, овладеть теми силами, какими располагает наше время, воодушевить тем идеалом, во имя которого должно преображать жизнь. Перефразируя известную поговорку, можно сказать: non scholae sed vitae educemur! — пусть воспитывают нас не для школы, а для жизни. Школа может и должна стать органом **воспитания**, а не только одного образования, и тогда тема о воспитании может быть поставлена в школе во всем объеме, во всей своей огромной, порой трагической сложности. Но пока школа прежде всего должна добиваться образовательных результатов, тема о воспитании не только переходит в служебное и подчиненное значение, но она просто не вмещается в школу в целом ряде ответственнейших своих сторон. Наши дети получают ценную помощь от учителей в развитии и организации их интеллекта, но школа проходит мимо того, что больше всего волнует детей, в чем они остаются так ужасно беспомощны. Достаточно указать на трагическую тему о поле, которая особенно трудна именно в школьный период нашей жизни[3]). Я тут же должен оговориться, что я вовсе не являюсь сторонником системы так называемого сексуального просвещения, — я только хочу сказать, что школа не помогает детям именно там, где они совершенно беспомощны и предоставлены случаю. А между тем «устроение» этой темной и сложной стороны в подростке является едва ли не самой существенной (и самой трудной) задачей, перед которой он стоит...

«Радикальное зло» современной школы заключается в ее **нецелостности**, в том, что она поддерживает и укрепляет изоляцию интеллекта от других сил души, имеет в виду не развитие личности ребенка в целом, а развитие отдельных его сторон[4]). Школе очень трудно освободиться от требований жизни, которая ждет от школы определенных образовательных результатов, — поэтому винить школу в том, что она ограничивается узкой и маленькой задачей организации интеллекта детей, а из огромного и крайне ныне сложного вопроса о воспитании берет только весьма немногое, — не приходится. Еще меньше хотел бы я винить педагогов, которые, конечно, не могут сами изменить положение вещей. Но тем не менее приходится признать тот печальный факт, что задачи воспитания не вмещаются в современную школу, что воспитательное влияние школы проходит мимо самых основных и существенных проблем детской души и духовного развития детей.

Я вовсе не хочу здесь отрицать воспитательной работы школы или преувеличивать ее значение: я хочу только сказать,

---

[3]) Этому вопросу посвящен мной специальный этюд, имеющий выйти в ближайшее время в издании YMCA Press под названием: «Беседы с молодежью по вопросам пола».

[4]) См. об этом статью мою: «О педагогическом интеллектуализме» («Русск. Школа за рубежом», кн. 4-ая), а также статью: «Об иерархическом строе души» («Труды Русск. Нар. У-та в Праге». Вып. II).

что в отношении к тем громадным и сложным задачам, из которых ныне слагается проблема воспитания, то, что делает фактически школа, является поверхностным, формальным и во многом бессильным. На детей нашего времени ложится огромное и тяжелое бремя, именуемое «современной культурой»: овладеть и переработать его детям очень трудно, и они так часто остаются придавленными его тяжестью, подхваченными теми или иными течениями жизни. Основное формирование личности, ее заветные думы, ее отношение к великим духовным проблемам времени, мимо которых невозможно пройти, все то, что составляет смысл жизни и ее центральное содержание, — все это проходит мимо школы. Мы помогаем детям в второстепенных вещах, а в основном и главном вопросе их личной жизни проходим мимо них.

Казалось бы, что вопросы школьного воспитания в эмиграции должны были бы рисоваться нам в особенно пессимистических тонах, так как наша эмигрантская школа оторвана от родной почвы, загружена массой учебной работы, совмещая программы местных школ и дополнительные занятия по национальным предметам. Если школа вообще является по преимуществу «учебным» заведением, то эмигрантской школе приходится быть таковым в сугубой степени. И если тема о воспитании не вмещается в рамки современной школы вообще, то это, казалось бы, особенно остро пришлось бы отметить в отношении к нашей эмигрантской школе. Фактически приходится сказать обратное: благодаря трудным условиям существования эмиграции, наша школа стала гораздо ближе и дороже детям, чем это можно наблюдать там, где жизнь идет вполне нормально. Перед нашей эмигрантской школой открылись воспитательные возможности, которые обычно закрыты для школы. Самой лучшей иллюстрацией этого может служить отношение детей к школе. Хотя наша школа, как и всюду, прежде всего и более всего у ч и т, но тяжкие условия, в которых пребывает школа, роднят ее с детьми, создают замечательное духовное срастание детей со школой, какого не найдешь нигде. Мне уже приходилось отмечать однажды, что у наших русских детей стало очень глубоким и горячим чувство семьи[5]); за отсутствием нормального, родного быта дети прижимаются к семье, дорожат ею более глубоко и страстно, чем это бывает обыкновенно. Но именно отсюда у детей и особое отношение к школе: школа прежде всего для детей есть уголок России, уголок родной и неповторимой, бесконечно нужной для души русской атмосферы. То, что в школе учат, это ныне у наших детей неизбежно стоит на втором плане: вместе с семьей (а иногда, по эмигрантским условиям, больше чем семья) школа является единственным русским уголком, где получает свое питание детская душа. В силу этого к школе устремлены детские сердца

[5]) См. мою статью в сборнике «Дети эмиграции». Прага. 1925 года.

с такой удивительной силой, как это нормально нигде не встречается; помимо своей воли, не взирая на всю перегруженность образовательной работой, эмигрантская школа не является только учебным заведением, но стала реальным органом воспитания. Не будем себя обманывать: это создано не строем школы, не усилиями педагогов, не новым духом школьной жизни, а нашей трагедией, этой общей бедой, которая придавила и семью и школу. Наши дети на каждом шагу видят, как жмется наша эмигрантская школа в приспособлении к местным условиям. Наше великое русское горе, наша оторванность от родной земли, так реально, так остро переживается и старшими и младшими, что все чувствуют свое единство. В нашей школе открылась возможность целостности — не в силу внутренних или внешних реформ, а в силу единства нашей судьбы, нашего жизненного пути. Это духовно объединяет нас с детьми и в школе и в семье и создает возможность более глубокого и всестороннего воспитательного воздействия нашего на молодое поколение.

Конечно, это только создает возможность воспитательного воздействия, но не обеспечивает его реального существования. Но важно признать основной факт, нами отмеченный, важно учесть новые перспективы, жизнью нам открытые, чтобы тем настойчивее и планомернее осуществить те задачи, которые стоят перед нами.

Я хотел бы предварить характеристику основных вопросов школьного воспитания в эмиграции несколькими словами относительно современной нашей молодежи. Мы должны отдать себе отчет в том, что наша молодежь совсем не та, какую мы знали лет десять назад: помимо тех глубоких потрясений, которые принесло с собой пребывание в эмиграции, в молодежи есть черты, которые обусловлены, вероятно, общей исторической обстановкой, так как она очень сближает нашу молодежь с молодежью в других странах. Я не имею в виду давать исчерпывающую характеристику молодежи и ограничусь только тем, что нам непосредственно важно для общей нашей темы.

Для нашей молодежи, а тем более детей, отрыв от родины, отсутствие живой и глубокой связи с родной стихией, превращение России почти в миф или сказку лишает душу того питания, без которого трудно созреть и сформироваться личности. Русский быт, сохраненный кое-где в семьях, для огромного большинства детей и подростков остается неведом или известен лишь по рассказам. Семья во многих случаях настолько задавлена борьбой за существование, живет в настолько ненормальных условиях, что она не в состоянии не только заменить то, что отняла жизнь (русский быт и национальную стихию), но не может часто дать даже то, что обыкновенно давала средняя семья. Таким образом наши дети и подростки лишены того живительного и бесценного материала, который им могла бы дать родная земля, родной быт и семейная нормальная среда.

Как растения, пересаженные на чуждую почву, юные души остаются без питательных соков, им необходимых. Они на поверхности жадно вбирают в себя все то, что дает им заграничная обстановка, но глубины души, требующие того, что соответствует национальному типу, остаются без питания, раскрываются односторонне и неполно.

С самых малых лет огромное большинство наших детей и подростков живут в очень тяжелых условиях, под угрозой нищеты, при полной необеспеченности родителей. Русские эмигранты частично пускают корни в той или иной стране, но даже при недурных условиях приходится жить скученно, без возможности удовлетворить запросы детей; часто они должны посылать детей на заработки. Жизнь предстает перед нашими детьми и подростками обнаженной, во всей своей неприглядности, часто отвратительности, — и при том так рано, что детям нечего противоставить этой суровой правде жизни. Общая всему теперешнему поколению трезвость и практицизм особенно сильно проступает у нашей молодежи, которая поневоле на первый план ставит вопросы внешнего устроения. Практицизм переходит в упрощенное понимание жизни, трезвость — в отбрасывание всего, что прямо к жизни неприложимо. К этому часто присоединяется суровая (порой нами же подсказанная) критика старшего поколения, приводящая к беспринципному отвержению культурных ценностей. Оттого в современной молодежи поражает ее некультурность, выпадение огромного мира, которым жили мы раньше — мира истории и искусства: для нее неведомы ни факты, ни идеи общечеловеческого прошлого (что не устраняется, кстати сказать, даже прохождением высших учебных заведений, которые заграницей совсем не дают того, что давали наши высшие учебные заведения). Духовные горизонты ограниченны, умственная бедность обусловливает общую духовную беспомощность. В то же время в молодую душу входит, как проводник могучего, но духовно бесплодного, а часто двусмысленного влияния, — кино и спорт. Трудно учесть влияние этих видов развлечений; достаточно сказать, что кино вносит новый материал в самый состав души, как бы обнажает то, что раньше было знакомо издали, навязчиво прививает душе ряд образов, которые мутят душу с силой, которой никогда не знало раньше искусство. Тайна искусства в кино (пока, по крайней мере) упрощена, сведена к ничтожному минимуму, а оседание образов в душе так велико, расшатывание моральных начал так могуче, огрубляющая схематизация души так упрощает социальную перспективу, а заманчивая, несравнимая ни с чем рельефность, красота и очарование картин так велико, что пока перед кино пасуют все искусства. О действии спорта на душу недавно очень хорошо писал Giese в своей интересной книге «Geist und Sport»[6]); он правильно

[6]) См. подробный реферат в «Бюллетене Религ.-Педаг. Кабинета» («Вестник Русск. Христ. Студ. Движения». Май 1929 г.).

связывает действие спорта со всей системой жизни в больших городах... Психические деформации, производимые совокупностью указанных явлений, могут быть вкратце сведены к обеднению и измельчанию культурных процессов в юной душе, к обособлению в них общечеловеческого за счет все растущего утилитарного профессионализма. Нам приходится вернуться к лозунгу Пирогова, у него подсказанному обще-гуманитарными идеями, в наше же время вновь получившему свое значение по другим мотивам: нам нужно в детях воспитывать «человека», развивать в нем любовь к культуре, преодолевать техницизм, поспешную практичность и упрощенный подход к жизни.

Было бы, однако, неверно, если бы мы, в характеристике нашей молодежи, остановились на том, что было сказано выше. Низкий культурный уровень, умственная беспомощность, увлечение спортом и кино, упрощенное отношение к жизни вовсе не означает духовной пустоты нашей молодежи. Наоборот, мы должны признать за ней очень глубокую и даже страстную духовную жизнь, которая, однако, в силу умственной вялости и беспомощности, остается под спудом. Поистине можно сказать о нашем молодом поколении словами поэта: «тяжелая ему досталась доля». Духовный багаж, который скрыт в глубине юной души, на редкость богат и сложен, но он давит своей нераскрытостью. Чем больше имею я общения с подростками, тем неотразимее у меня это убеждение. Поразительна у них какая-то новая целостность души, отсутствие той риторики, которая отравляла интеллигенцию XIX века, жажда целостной жизни, конкретного выявления всего того, что ценно (иначе все это для нее будет просто игрой слов и пустою фантазией). При духовной беспомощности, при трудности понять себя, при огрубляющей упрощенности доступного мира культуры, душа, обремененная не разобранным духовным багажем, нередко уходит в цинизм или пессимистический надрыв. Душа тоскует, ищет всецелой, огненной жизни, не хочет утешения в вымысле, требует реального, конкретного воплощения в жизнь того, что ценно, отбрасывает все, что кажется фальшивым, риторичным, срывает все маски, смеется над всякой фразой — и в то же время мучительно тоскует о жизни полной, радостной, целостной, горячо и страстно ищет «настоящей», «подлинной» правды...

Остановимся на этой беглой характеристике нашей молодежи и перейдем к основной теме нашей — к вопросу о путях школьного воспитания в эмиграции. Я остановлюсь лишь на трех задачах, в соответствии с указанными чертами нашей молодежи. В связи с первой ее особенностью встает перед нами задача охранения и развития «русскости» — русской стихии в детях. Теперь часто и глубоко говорят и пишут о денационализации детей, но я с сожалением должен сказать, что эта огромная тема почти исключительно берется со стороны порчи

или утери родного языка. Никто не будет спорить, что с языком связаны важнейшие процессы раскрытия и цветения тех сил в душе, которые соединяют ее с национальной традицией, с душой России. Но сферой языка не исчерпывается вовсе «денационализация» детской души, я даже готов сказать, боясь заслужить упрек в парадоксальности, что языковая денационализация вовсе не есть самое страшное. Потеря языка восстановима — это хорошо мы знаем и по прежним поколениям и по живому опыту последних лет; там, где денационализация коснулась лишь языка, как средства выражения внутреннего мира, там еще не произошло ничего трагического. А если наши дети, — этот пример очень часто приводят теперь, — не понимают стихов Пушкина:

Зима. Крестьянин торжествуя,
На дровнях обновляет путь...,

не понимают ряда слов в этих строках (не представляют русской зимы, не знают быта и жизни наших крестьян, не понимают, что такое «дровни» и т. д.), то хотя это печально, но не следует забывать, что это есть та часть нашей беды, с которой легче всего справиться. Я не хочу этим сказать, что мы фактически справляемся с этой бедой: когда подумаешь, что только 10% русских детей во Франции так или иначе связано с русской школой или внешкольной заботой о них, то нельзя не притти в ужас от того, как дети отходят от родного языка. Конечно, ничто не может в этом деле заменить школу, — и поскольку во Франции русская школа охватывает не больше одной пятой детей, связанных с русской средой (остальные $^4/_5$ обслуживаются разными видами внешкольной работы), постольку мы не можем не испытывать величайшей тревоги. И все же не следует забывать, что выветривание национальной стихии вовсе не ограничивается одной языковой сферой, а захватывает самую жизнь души, ее основные установки, интересы, — то, что составляет в нас «русскую стихию». Вы встретите теперь не мало подростков (особенно во Франции), которые правильно говорят по-русски, читают русские книги, но у которых отодвинута или заглохла вся та, обычно незамечаемая, но фактически чрезвычайно важная связь с родной стихией, которая касается духовного типа детей. «Национальное» в нас, конечно, ярче всего выступает в языке и через язык, но оно глубоко определяет тональность душевной жизни, истоки ее интересов и жизненных реакций, ее основные интуиции и искания. Пушкин, в одном из писем признающийся, что для него французский язык является «plus notre que le russe», остается глубочайшим выразителем русского духа, заключавшим в себе лучшие силы русской души. Выветривание этих национально формирующих процессов, замена их близкими, но иными по самому своему существу, по своему психо-

логическому контексту, связаны, конечно, с упадком русского быта в эмиграции, с упадком семейной жизни, а больше всего — с пребыванием на чужбине. Но и здесь борьба возможна, — только она будет итти гораздо глубже и плодотворнее, если мы и здесь будем свободны от одностороннего интеллектуализма. Больше всего лично я придаю значение вовсе не русскому языку, а русскому искусству. Я мог бы психологически обосновать этот чрезвычайно важный в практическом отношении тезис, но, к сожалению, для этого у меня нет времени, и я позволю себе просто выставить утверждение, что тип и склад русской души легче всего становится доступным нашим детям через искусство. Конечно, поскольку язык является материалом искусства, а не знания, постольку и он является могучим проводником национальной стихии в душу детей. Особое значение придаю я русской песне, этому незаменимому, в некотором смысле исключительному проводнику русской стихии. Но и драматические постановки (из русского быта, особенно пьес Островского), инсценировка, ознакомление с русской инструментальной музыкой, русской живописью, церковным зодчеством имеет громадное значение. Как хорошо, что вот уже пятый год русские дети — к сожалению не везде — празднуют «День русской культуры»! Мне бы хотелось выразить пожелание, чтобы все дни, связанные с русской культурой, отмечались школой, как праздник, — хотя бы тем, что в этот день в течение одного часа отменялись уроки и происходило чествование памяти великих русских людей[7])...

Но я хорошо понимаю, что в полном своем объеме борьба с денационализацией, как я ее разумею, не под силу школе — благодаря ее чрезвычайной перегруженности учебными занятиями. Наши школы непременно должны становиться русскими и культурными центрами, быть проводниками не только знаний, но и русской культуры во всем ее огромном, необозримом содержании. Но можно ли это сделать? Педагогический персонал боится отвлекать детей от прямой их работы, и практически он, пожалуй, и прав, но это только показывает, что трудно школе на первый план поставить задачи воспитания, а не образования...

Перейдем ко второму комплексу проблем, связанных с особенностями нашей молодежи. Работа школы, сама по себе, есть организация интеллекта, привитие культурных навыков, приобщение детской души к родной и общечеловеческой культуре. Все это верно, и в нормальных условиях можно было бы говорить, например, о лучшей постановке внеклассного чтения, о развитии творческих сил детей, о лучшем использовании исторического и литературного материала в целях развития и укрепления у детей культурных навыков. Но в условиях, в которых живут дети и подростки эмиграции, мы не можем огра-

[7]) См. «Культурный календарь» в № 10 «Вестника Педагогического Бюро» за 1929 г.

ничиться этим: сравнительно с фактическим обеднением интересов и запросов детей, вся эта нормальная школьная работа оказывается недостаточной. Тут нужна более глубокая и более разносторонняя работа. Говорю, конечно, не о загружении детей каким-либо новым материалом, что совершенно невозможно, а об искании школой других методов работы с детьми. Боюсь заслужить упрек в прекраснодушии и неосведомленности с фактическими условиями работы школы, но позволю себе высказать убеждение, что даже при крайней теперешней загруженности преподаватели различных предметов могли бы выделять в среднем около двух часов в месяц (по каждому предмету), — что дает уже не малое количество времени в целом, — для бесед с детьми об их жизни, их планах, их отношении к разным явлениям жизни. Упрощенный и узкий практицизм, заслоняющий от детей более широкие перспективы, в сущности нереалистичен и близорук — и это нетрудно вскрыть перед детьми, анализируя те или иные факты. Детский практицизм нужно не осмеивать, не прогонять, а перерабатывать, углубляя их понимание жизни. Дети очень чутки к тому, что говорят им именно преподаватели. В недавно опубликованном исследовании д-ра W e i g l' a, специально посвященном уяснению оценок у подростков, чрезвычайно рельефно выступает зависимость оценок у школьников от их отношения к преподавателям. Этот факт не трудно установить при ближайшем знакомстве с внутренним миром подростков, посещающих школу; для наших русских школьников это стоит еще значительно выше, в силу указанных выше условий. Поэтому, входя во внутренний мир детей, проводя с ними беседы на общие темы, вне специальных школьных занятий, учителя могли бы чрезвычайно много сделать для смягчения того упрощенного и огрубляющего материализма, который после войны всюду ужасно понизил моральный уровень, а на детях сказался особенно печально.

Очень большую и светлую роль могла бы сыграть школа в деле организации развлечений для детей. Конечно, миновать здесь кино, спорт и танцы — невозможно, а педагогически правильная постановка этих видов развлечений очень еще слаба. Так, фильмы, изготовляемые под руководством и по заказам просветительных и педагогических организаций, обыкновенно бывают лишены занимательного для детей сюжета, часто бывают совсем бессюжетны. Таковы, напр., все фильмы с видами природы... Между тем все хорошо знают, что путешествия — одно из любимых видов детского чтения — тем и интересны детям, что там всегда есть занимательный момент, есть лицо, которое всюду действует. О спорте, о том, что его формы развиваются вне всякого педагогического подхода к ним, нечего и говорить. Лучше обстоит дело с танцами, но все же недостаточно. Здесь особенно приходится признать, что школа как бы плетется за жизнью, будучи не в состоянии оказать на нее

большое влияние. Воспитательная инициатива здесь вырвана из рук семьи и школы, школе приходится лишь умерять и кое-как приспособлять к педагогическим требованиям то, что выдвигает жизнь. Все же можно считать бесспорным, что именно наша эмигрантская школа, где дети и учителя объединены общей тяжестью жизни, общими страданиями и испытаниями, дает особенно благоприятные условия для того, чтобы разбить стену, стоящую между школой и жизнью, помочь детям сбросить с себя бремя мелкого и расчетливого практицизма, чтобы овладеть более глубоким пониманием жизни. Воспитание «человека» в детях, расширение их кругозора, проверка и углубление их жизненного опыта, развитие вкуса в отношении к развлечениям, освобождение от ядовитых чар современных развлечений — все это более или менее по силе нашей школе. Я думаю, что именно здесь могут быть найдены школой новые пути, могут быть педагогически плодотворно использованы те новые связи детей с школой, которые создались в эмигрантских условиях.

Я обращаюсь к третьему, самому сложному и трудному комплексу задач, стоящих перед нами в отношении к нашим детям и подросткам. Я уже говорил о том, что духовный мир наших детей вовсе не пуст и не беден, что, наоборот, духовный склад их имеет черты, каких давно не знала история. Новая, горячая и подлинная целостность, живой и конкретный реализм, не допускающий никаких абстракций и риторических фикций, но тем сосредоточеннее и горячее принимающий то, что жизненно и подлинно, — все это драгоценный дар нашим детям эпохи, все это задатки большого и продуктивного будущего. Но рядом с этим, как нами было уже отмечено, стоит чрезвычайная беспомощность, неуменье понять и выразить себя, неуменье овладеть тем, что есть в душе. Это сочетание богатой духовной одаренности, идущей от нашей эпохи, и беспомощности — дает два одинаково опасных уклона, которые могут свести к нулю все то ценное, что хранят в себе детские души. Дети могут уйти в мечтательность, отрешенность от жизн, духовную экзальтацию, односторонний аскетизм, или, наоборот, могут уйти в крайний и близорукий реализм, ухватиться за пустяк, за ничтожное дело и разбить, раздробить великую духовную силу, в них живущую, на кусочки, на мелочи. Жизнь детей и старших так сурова и беспощадна, она требует такой высокой жизненной техники, острого и проницательного знания реальных условий; поэтому дети должны владеть жизнью, знать ее технику, ее маленькие и большие законы. Но кроме знания жизни и овладения ее техникой, надо дать простор и тому духовному богатству, которое живет в душе и которое, не находя творческого выхода, является не простым балластом в душе, но давит и искажает душевную жизнь. Задача, которая стоит перед молодым поколением, заключается в том, чтобы найти здоровое,

устойчивое и творческое сочетание практического реализма и духовной содержательной жизни. Недостаточное развитие одной из этих двух сил неизбежно ведет не только к односторонности, но и к надрыву, к внутренним искривлениям. Но если о развити и укреплении практических навыков достаточно все же заботится жизнь. то что сказать о развитии духовной жизни у молодежи? Она предоставлена случаю, движется обыкновенно по случайным путям, — и то глубокое, исторически значительное, содержание, которое заключено в душе молодежи, так часто остается нерасцветшим. нераскрытым, лишь обременяющим душу. Отчего это так? Ответить на этот вопрос, осветить его с достаточной глубиной возможно лишь при уяснении того, что есть духовная жизнь в нас. Здесь, конечно, совершенно неуместно это делать, и я могу только отослать читателя к своей статье «О религиозном воспитании в семье»[8]), где я пытался психологически проследить ритм в духовной жизни подростков. Сейчас же могу только кратко указать, что очень существенно понять и признать, что и в детстве и в отрочестве идет своя духовная жизнь, поднимающая юную душу над тем, что ее окружает, и требующая связывания текущей жизни с вечным и живым «Смыслом». В духовной жизни, слагающейся глубже психологической поверхности, душа ищет Бесконечного, томится о том, что не дано ей непосредственно в жизни, что является запредельным, ищет сочетания этого запредельного и вечного с текущей жизнью. Конечно, своего подлинного и всецелого выражения эта духовная сторона в нас достигает лишь в религиозной жизни, но она не исчерпывается ею. Моральная, эстетическая, познавательная жизнь суть тоже формы духовной активности, так что духовные запросы и искания могут получать свое разрешение и на этих путях. Вся сила и ценность религиозной жизни, впрочем, выступают именно в том, что в религиозных переживаниях духовные запросы получают наиболее полное и плодотворное выражение, так как религиозная жизнь, включая в себя моральную, эстетическую и познавательную работу души, связывает их с Божеством, как Абсолютной Основой добра, красоты и истины. Вне этого моральная, эстетическая, религиозная жизнь могут быть всегда субъективированы, могут быть поняты, как чисто внутренняя жизнь духа, как продукция самого человека. Реальное значение, онтологический смысл этих форм нашей жизни может быть удостоверен до конца лишь в религиозной области — здесь и проходит существенное и принципиальное различие религии и философии. Философия стремится уяснить духовный мир человека и вскрыть его единство, но делает это она посредством мысли, всегда может быть субъективирована или во всяком случае истолкована в тонах так наз. трансцендентального идеализма, — религия же и есть непосред-

[8]) См. «Вопросы религиозного воспитания и образования». Вып. III.

ственное пребывание в мире Высшей Реальности. Основная сила и основная функция религии как раз и заключается в том, чтобы заполнить душу этим глубоким и бесспорным переживанием Высшей Реальности, от которой получают свое реальное значение и все духовные ценности.

Если признать это, то без всякого преувеличения можно сказать, что основная духовная тема, которой живет наша молодежь, есть религиозная тема. Действительно, главный вопрос, которым живет и мучается молодежь, есть отделение реального от нереального, отбрасывание всяких фикций, преодоление всякой риторики и фантастики. Только то и ценно для нашей молодежи, что подлинно и реально. Как бы ни была чарующа сила созданий искусства, как бы ни была высока ценность моральных идей или познавательных построений, — но только то, что реально, может претендовать на руководящее значение в их жизни. Так мыслит наша молодежь, такова ее основная духовная установка: все, что не может быть показано, как реальность, есть фантастика, риторика и ложь... Наука оправдана, всецело и навсегда оправдана перед молодежью благодаря технике, — и то, что дает техника, то должно быть дано и для других сфер духовной жизни. Добро должно быть показано, как реальная сила, как действительный фактор жизни; как бы ни была прекрасна (с внутренней точки зрения) идея добра «сама по себе», но если она неприложима к жизни, не проводима в жизнь, не может победить жизнь — она есть фикция и обман. Молодежь нуждается в том же самом «оправдании добра», о котором уже однажды писал Вл. Соловьев, но совсем в другом подходе. Вл. Соловьев стремился показать, что добро есть космическая и историческая сила, наша же молодежь нуждается несколько в другом «оправдании» добра, — а именно в действительности добра в социально-историческом смысле... Не буду углублять эту важную и интересную тему, скажу лишь, что реальность моральной жизни (под подозрение у молодежи взята именно эта область) не может быть показана в тонах утилитаризма. Время утилитаризма, этой наивной и близорукой системы, безвозвратно прошло для философии, хотя молодежь нуждалась бы именно в утилитаристическом «оправдании добра». Но то торжество низших сил, неправды, эгоизма, которое царит в современной жизни, делает всякий утилитаризм наивным и смешным: добро не торжествует в наше время нигде, и этический утилитаризм просто невозможен даже для опыта подростков. Не мало нашей молодежи уходит поэтому в цинизм, в надрыв аморализма, в меланхолический пессимизм и культ бессмыслицы, и единственным спасением для духовных исканий молодежи было бы признание, что жизненная нереальность добра в наши дни не устраняет его высшей реальности. Такой высшей реальностью Добро обладает лишь в Боге, как Абсолютной Основе бытия, и религиозная

жизнь несет душе такое глубокое и непобедимое чувство силы и правды Добра, которое сияет душе в самой темной, самой жуткой жизненной обстановке. Религиозная жизнь снимает самые тяжелые сомнения, угнетающие своим ядом молодую душу, верящую только реальности; на почве религиозной жизни восстанавливается правда всех духовных исканий молодежи, открывается широкий и свободный простор для всей духовной жизни. Поэтому единственный путь, на котором может раскрыться и расцвесть духовная жизнь нашей молодежи, есть путь религиозной жизни. Иного пути для нее, при том конкретном реализме, который ей присущ, при отвержении всего, что есть фраза, фикция, мечта, создание нашего духа, — нет перед молодежью. Тяжесть нашего времени, основное духовное бремя, которое оно несет, заключается в ужасающих диссонансах современной жизни. Тот наивный, благочестивый дуализм, которым еще недавно жило человечество — дуализм высокого христианского идеала и неправедной жизни, основанный на защите каждым своих интересов и прав, — этот дуализм обнажен (после великой войны) так, что удерживать его могут немногие люди. Наше воспитание заключалось раньше в том, чтобы приобщать детей к миру идеала, развивать лучшие, благородные силы в них, и пока противоречия жизни не были слишком обнажены, это было возможно. Сейчас же, когда дети наши так близко видят, что жизнь построена вовсе не на том, чему учит христианство, при глубоком отвержении ими всякой «словесности», мы можем дать простор лучшим силам души детской лишь на почве религиозной. Правда Божия, не вместившаяся в жизнь, остается правдой, ибо есть Господь и останется Он Владыкой жизни и бытия. От цинизма, аморализма, меланхолии и пессимизма мы можем спасти детские души лишь живой и глубокой религиозностью. Так понимаю я главную трудность в духовных путях нашей молодежи — и чем больше я работаю среди нее, тем неотвратимее встает передо мной та именно картина, которую я сейчас рисовал.

Что же может сделать школа для того, чтобы помочь нашим детям в этом отношении? Как может эпоха уберечь детей от огрубения и пошлости, от меланхолии и цинизма, охранить высшие силы детской души, укрепить и углубить их духовные стремления, — иначе говоря, что может дать школа для религиозного *воспитания* детей? Подчеркиваю слово о религиозном *воспитании*, потому что религиозное *образование* школа дает так же, как давала раньше. О тех улучшениях в деле постановки религиозного образования, которые являются назревшими и желательными, много ценного было сказано на втором педагогическом съезде в Праге[9]). Но оставим вопросы религиозного образования в стороне, обра-

[9]) Рел.-Пед. Кабинет издал протоколы комиссии по религ. образованию в полном объеме. Адрес Кабинета: 10, B-d Montparnasse. Paris XV.

тимся к теме религиозного воспитания. Надеюсь, я никого не обижу и не скажу ни малейшей неправды, если решусь утверждать, что с религиозным воспитанием в наших школах обстоит дело о ч е н ь п л о х о. Стоя близко к той школьной молодежи, которая связана с Русским Христианским Студенческим Движением и которая образует кружки девочек, кружки мальчиков или так наз. «Содружество» (где вместе участвуют и юноши и девушки до 18—20 лет), я решаюсь утверждать, что наша школа очень мало дает именно для религиозного воспитания. Но, быть может, это дело только и может плодотворно итти во внешкольной среде, т. е. «на свободе»? Я совсем не склонен отрицать фундаментального значения свободы в деле религиозного воспитания, но принцип свободы говорит только о том, чего н е должно быть: он отвергает всякое внешнее принуждение, формальный подход к делу, всякое навязывание детям чего-либо. Однако принцип свободы еще не раскрывает положительного содержания религиозно-воспитательного воздействия на детей, — а оно заключается в двух основных положениях. С одной стороны — только от огня можно возжечь в другой душе огонь, только те, для кого религиозная сфера полна жизни, смысла, является живым и подлинным центром их личности, могут сообщить юным душам то главное, что им нужно, — открыть перед ними не идейную ценность, не моральную высоту религии, но ее реальность, ее подлинную безусловную правду. С другой стороны — религиозное общение старших и младших может лишь тогда быть действенным и глубоким, когда оно включено в более широкое, дружеское общение. Религиозная сфера в нас наиболее нежна и целомудренна, — и религиозное общение с детьми возможно лишь для тех, кто находится в дружеской близости к отдельным детям вообще.

Я не буду дальше касаться этой темы и закончу лишь выражением своего убеждения, что наша, именно наша эмигрантская школа могла бы дать в себе место для того, чтобы подойти ближе к детям в самом важном и сложном духовном процессе, в них происходящем. Конечно, именно в этом пункте с особой ясностью встают границы школьного воспитания, как оно протекает при условиях современного строя школы, но все же, хотя бы и с трудностями и с ошибками, не мало могла бы сделать и школа. Я могу лишь на это указать, не развивая подробно своих мыслей о путях школьного воспитания в указанном направлении[10]): здесь мы подошли к порогу, перейти который не позволяет мне и смысл моей темы и ограниченность времени, предоставленного мне.

В. В. Зеньковский.

[10]) Основоположения этой работы развиты мной в статье «О религиозном воспитании в семье». (См. «Вопросы религ. воспит. и образ.». Вып. III).

Детство

(Отрывки воспоминаний)

Посвящаю моей дочери Нине

I

Первое впечатление окружающего связано у меня с огромным ночным пожаром, который я вижу из окон нашего дома. Я у кого-то на руках, вероятно у няни, в большой комнате. Из полумрака комнаты в глазах моих яркие красные прямоугольники окон... В комнате люди... много людей. Они проходят в моем сознании черными силуэтами на фоне красного света.

Я тянусь к окнам... И свет ширится, приближается ко мне... И вот он только и наполняет мое сознание... Я вижу огромную стену огня, искр и дыма, устремляющихся к черному небу... Белая церковь, стоящая против наших окон на площади, то ярко освещается, то снова темнеет в дрожащем свете пожара... Над высокой колокольней летают белые птицы... Я слышу какой-то неясный шум, крики, звук колес, тонкий звон пожарного набата... Все это заглушается набатом большого колокола с нашей церкви, и снова становится слышным, как только набат умолкает. — «Занялось», услышал я слово, сказанное, вероятно, прислугой, и оно вошло вместе с огнем в сознание и удержалось в моей памяти...

Так в моем представлении «занялось» мое сознание.

В эту ночь я лежу на полу в зале. Налево от меня лежит мать, направо — отец... Уже утро. Все мы прикрыты тигровым одеялом. Вероятно, и моя комната и спальня родителей были уступлены погоревшим знакомым. Вряд-ли я спал, взволнованный сильным впечатлением этой ночи. Я забываю о пожаре, когда, повернувшись на левый бок, слышу спокойное дыхание матери и чувствую ее приятный для меня запах. Но пожар сейчас же вновь входит в мое сознание, когда я слышу за спиной храп отца и, повертываясь к нему, принюхиваюсь к его волосам на затылке, которые пахнут дымом. Я знаю, что он был там, у этого огромного огня...

Мне никогда точно не удалось узнать, скольких лет я был в то время, но приблизительно определяли, что было мне не более полутора, двух лет.

Потом наступает перерыв в памяти о сознательном отношении к окружающему. Помню маленькое тельце; его купают чьи-то большие руки в ванне. Оно появилось у нас недавно, вместе с особенным запахом в комнате. Кого купают, — я не знаю. Сестру ли мою, которая младше меня на два года, или брата (я старше его на три года). Еще какие-то урывки удержались в памяти... Мы едем в экипаже. Нужно проехать через какую-то лужу; вдруг из лужи, из под ног лошади, побе-

жали налево голые дети по зеленой траве и начали кувыркаться через голову... Детский ли это сон, застрявший в памяти, или игра моего воображения, — не знаю, так как этот случай никто из старших не помнил и мои расспросы о нём остались без ответа. Ясно вижу, как рабочий, солдат Костин, поднимает свое тело на вытянутых руках, ухватившись ими за круглую палку лестницы. Не на согнутых в локтях руках, как это делается и возможно, а именно на вытянутых, как сделать нельзя, и как это делается у картонного акробата, вертящегося между палочками на скрученной нитке...

Теплый, солнечный зимний день. С крыш течет. Я стою на улице у нашего дома и слушаю, как воробей, сидящий над окном, старательно выговаривает: «Жив, жив». Мимо меня в розвальнях едет татарин. Я провожаю его глазами и думаю, что вот этого всего я не забуду на всю мою жизнь.

И уже ясно помню смерть от скарлатины моих младших сестры и брата. На время их болезни меня от них отделили, и я жил с отцом у знакомых. Скарлатиной я не заразился.

II

С этого времени, повидимому, начинается моя сознательная жизнь. Смерть детей поразила мою мать. Двое детей, родившихся до меня, умерли еще до появления моего на свет. И вся жизнь ее теперь заключалась во мне. По рассказам матери, родился я хилым, она носила меня восемь месяцев. Произошло это событие в ночь с 27-го на 28-е марта 188... года.

Я помню, что после смерти двух последних детей мать перестала выходить, посвящая все дни и вечера мне. Помню её всегда с книгою; я сижу около неё, а мечты, образы и картины плывут ясно и определенно в моем воображении.

Вероятно, в большинстве читались вслух не детские книги, а то, что читала мать для себя. Наиболее сильные впечатления у меня остались от Пушкина, а особенно от «Кавказского пленника» Л. Толстого. Кавказские горы, лунная ночь, картины аульной жизни горцев, страдания Жилина, подробности его пленения, особенно спина татарина в пропотевшем бешмете, в которую тыкалась разбитая голова привязанного за седлом Жилина, так были ясны и страшны в своей действительности. Освобождение Жилина, его бессвязное восклицание: «братцы!, братцы!», приводило меня в восторг, выражавшийся звонким криком, а из глаз брызгали слезы.

Чем я становился старше, тем больше терял эту способность воображения видеть все в картинах и образах, читая или слушая художественные произведения. А когда я пишу эти строки, я чувствую, насколько восприимчивее и тоньше меня ощущал жизнь тот маленький мальчик, чьи впечатления я силюсь изложить теперь.

Если меня и развивало в умственном отношении постоян-

ное внимание матери, то, повидимому, сильные переживания при чтении дали мне склонность к собственному воображению. Я стал бояться темных комнат. В моем представлении они никогда не бывали пусты по ночам. И лежа ночью, с открытыми глазами, я слышал в комнатах то вздохи, то стоны каких-то неопределенных, страшно таинственных, но в общем безвредных существ. В своей кроватке я не боялся их, но войти в эти темные комнаты было нельзя.

Вероятно, действовало на меня и суеверие моей няни. Я помню, когда после дезинфекции нашей квартиры перевезли меня домой, то с вечера няня ставила на один из «жуковских» столиков молоко в кастрюле для душеньки умершей Верочки, которая должна прилетать в течение шести недель и пить это молоко по ночам. Утром молоко было предметом моего внимания, а няня всегда уверяла, что его убыло. Таким образом было несомненно, что душа Верочки по ночам прилетает к нам в детскую.

С вечера, ложась в постель, завернутый заботливыми руками матери в «одеялко», расцелованный и перекрещенный, после ее ухода заводил я программу вечера. Начинался разговор с няней про впечатления дня. В комнате полумрак от ночной лампы. Няня ходит, переносит вещи, двигает ящиками комода. Я сощуриваю глаза и приближаю к себе луч, идущий от лампы. Говорю о папе, уехавшем в уезд, о моей другой привязанности после няни, кучере Леонтии. О гусевом кнуте длинном, длинном, который вьется, как змея, по снегу за папиным возком, делает прыжки и исчезает, когда Леонтий шевелит рукой и бьет переднюю гусевую лошадь. Няня давно сидит около меня, говорит сонным голосом и вяжет чулок. — «Няня, расскажи про казаков». — Рассказ этот очень не замысловат, повторяется он каждый вечер, но я люблю его так же, как люблю няню, Леонтия, папину собаку, папины часы, гусевой кнут. — «Спать надо, Мишенька, угомону на тебя нету». — Я знаю, что она все-таки будет рассказывать. Сажусь в кровать, опускаю голову на покрытые одеялом согнутые колени. — «Милая нянечка, пожалуйста». — Рассказ начинается с «ну». Няня сама казачка и сын у ней, Иванушка, красивый казак, который часто приходит к ней. Я люблю его серую шинель с синими погонами, его шашку и мечтаю, когда вырасту, стать тоже казаком.

— «Ну, поехали казаки на бараки (летний лагерь); приехали, сварили на кострах кашу, поели, да и легли спать». — «А, ты вот не спишь», прерывает она рассказ. — «Нянечка», прошу я. — «А часовые вокруг бараков ходят, лошадей окарауливают... Ночь-то долгая, сморились которые из них, задремали... Темно, хоть глаз выколи, а тут еще дождик стал накрапывать... Вдруг, как шарахнутся кони, а часовой как бабахнет из ружья!.. Топот конский пошел по степи: угнали коней казацких кыргызцы. Проснулись казаки, вскочили которые верхами, бросились в погоню... А тут уже светать стало... Догоняют

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 32
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 187 - 206

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

они кыргызцов, которого догонят — рубят голову шашкой... Отскочит голова, запрыгает по траве, покатится. — «Алла, алла, ульган» — кричат кыргызцы. Сдаемся, мол. Ну, перевязали их казаки, арканы на шею понадевали, ведут их за конями. Привели к баракам. Вышел есаул. Закричал, затопал ногами: — «Ах, вы, воры, собаки некрещенные!, как вы сместе наших коней казацких воровать?» — Повалились кыргызцы в ноги: — «Прости, бачка, не будем больше». — «А, не будете?» — «Простить, что-ли, станичники?» — «Простить», отвечают, теперь они сюда не сунутся!» — Велел есаул их развязать, велел каждому всыпать по десять нагаек. И пустили их казаки на все четыре стороны». — «Спи теперь». — Я прошу няню еще повторить некоторые места, особенно мне нравящиеся... Няня повторяет, но начинает сердиться. Я наставительно обращаюсь к няне: — «Надо говорить «киргизы», а не «кыргызцы», как ты говоришь» — «Ну, кыргызы», соглашается няня, укладывая меня. «Спи, пожалуйста!» Я делаю вид, что начинаю засыпать. Нянька кряхтит, укладывается на свою кровать, громко зевает, крестит рот и шепчет молитву Богородице...

У меня же готов следующий номер программы. Подогнув коленки под живот и уткнувшись головой в подушку, я лежу так некоторое время, ничего не видя, и шепчу: — «Ну, весна, иди же скорей!» И вдруг, в полной темноте, перед моими глазами, во всю ширину зрения проносится масса светящихся искр, очень мелких... Через некоторое время они опять проносятся в обратном направлении. Вызвав это явление несколько раз, я ложусь на спину и думаю, почему это называется мною «весна»? Мысль перескакивает на Васену, умершую дочь няни. Я ее никогда живою не видел, и на могиле ее няня плачет, когда мы ходим на кладбище, плачет с причитанием, так жалобно, что сердце мое сжимается от страха за няню и я тащу ее прочь от могилы...

...Няня всхрапывает и опять начинает ровно дышать. Я уже ничего не думаю и начинаю вслушиваться в тишину. Очень отчетливо слышу, как вздыхают и охают в пустом зале. Дверь детской заперта, но я ясно все это слышу. Тишина прерывается, когда я обращаю внимание на мерный стук маятника часов. Стук колотушки ночного сторожа, или лай собаки во дворе развлекают мое воображение. Мне хорошо, не хочется спать, не страшно, но скучно. — «Няня», кричу я. «Няня, я не могу спать, мне страшно», — пугаю я себя и няню. Встает старая и сердитым голосом со сна начинает говорить мне про «угомон». Но я знаю продолжение «программы». Няня садится к моей кровати и начинает говорить что-то про «полуношницу». Что такое «полуношница» — я не знаю. Няня берет мою ногу, долго трясет у себя в ухе пальцем, «копает серу», как она говорит. Потом начинает этим пальцем проводить мне по подошве и шепчет: — «Полуношница-матушка, выйди до двор, заверни за угол, за углом столб стоит, на столбе «Угомон»

сидит»... и еще что-то дальше. «Полуношница» кажется мне старой, горбатой старухой в черном платке — лица не видно, а «Угомон» мальчиком. Но «Угомон» нейдет, так как имеется еще последний и самый приятный номер программы: чтобы я уснул, нужно взять мой маленький топорик, погреть его обух на лампе и теплый приложить к моей ноге... Тогда, вероятно, уходит «полуношница» за угол и прямо по улице, а «Угомон» приходит и я засыпаю.

III

После внезапной смерти детей нежность матери ко мне не знала границ. Жизнь моя шла вообще в атмосфере ласки. а ее ласки в особенности. Если я не сидел в ее непосредственной близости, то, находясь в той же комнате, я чувствовал всегда любовный, ласкающий взгляд мамы на себе.

Среди игры во дворе или в другой комнате я вдруг ощущал непреодолимое желание сбегать и посмотреть, что делает мама. И всегда, мне казалось, что всегда, заставал её обращённой лицом ко мне, с улыбкой протягивающей навстречу мне свои руки: — «А я о тебе думала», — говорит она с улыбкой. — «И я, и я тоже» — кричу я, радуясь, и без конца целую ее милое мне лицо.

Боязнь потерять и меня стала у матери болезненной. Во время летних месяцев она увозила меня в недалекие киргизские степи, где я должен был пить кумыс. Там нам ставили отдельную юрту, кош по киргизски, где мы с нею и с няней жили. Я не помню, чтобы я пользовался купаньем в реке, солнечными ваннами, или мне позволяли побегать босыми ногами. Наоборот, всегда думали о том, как бы я не промочил ноги, и как бы вообще меня потеплее закутать. Когда подходили осенние месяцы, мы возвращались в город, и я почти не помню себя на воздухе. Сидишь, бывало, у окна и смотришь, как несутся от гор серые тучи и моросит мелкий дождик. Если среди ясного дня набегала туча, шел ливень, у меня были свои приметы: крупные капли дождя, падая в лужи. делают пузыри, пузыри эти сейчас же лопаются — значит, дождь скоро пройдет и снова будет солнышко; если же пузыри не лопаются, а долго плавают в луже, это было несомненным признаком, что ливень перейдет в мелкий ненастный дождь, который зарядит на всю ночь, а то и на весь следующий день, и я снова буду сидеть дома. Зимою попадал я на улицу только в самые теплые дни и то одетый в фуфайчатое белье, в валеные сапоги, в теплую меховую шубку, в шапке с ушами. И что больше всего вызывало протесты, но без чего меня туда не пускали, это женский пуховый платок, надетый через голову, завязанный на спине узлом, и оставлявший снаружи только мой маленький носик. Головы повернуть нельзя — нужно поворачиваться всем телом. Руки, связанные противным «бабьим» платком, не поднимаются. Стоять истуканом во

дворе скоро надоедало. И я вползал, почти на четвереньках, на высокое каменное крыльцо и звонился домой, к великой радости матери. Если меня куда-нибудь вывозили, что случалось очень редко, — в клуб на елку или к знакомым, — то к вышеописанному костюму присоединяли еще дорожную волчью шубу отца или попросту закатывали в ковер. В этом стоячем цилиндре, с отверстием где-то вверху, стоишь, бывало, в санях, покачиваясь на ухабах, поддерживаемый чьими нибудь заботливыми руками, и смотришь, как в кружке вверху треплется, казалось, такая же несчастная, как и ты, звездочка, попавшая в мою отдушину. Но на елке весело, и уговариваешь себя, что скоро туда приедем, стараясь угадать, где именно теперь мы едем.

Такое укутывание вело к частым простудным заболеваниям, и мне помнится, что не проходило ни одной зимы, чтобы я не болел. Болезнь обыкновенно приурочивалась к канунам великих праздников, чаще всего к Рождеству. Объясняется это тем, что к праздникам в доме начиналась генеральная уборка. Я был больше предоставлен себе, а так как был очень подвижным, то всем готов был помочь, «встревался в каждую щёлочку», по выражению няни. Обыкновенно в помощи моей не нуждались и просили не мешать. Тогда я находил другие удовольствия. Приносили с холода ковры, вычищенные снегом, я должен был на них посидеть. Отворяли в прихожей дверь с улицы, причем врывались клубы морозного пару, мне нужно было проскочить сквозь них, чувствуя приятное щекотание при вдохе. И вот, топорик вечером не помогал, «Угомон» ни за что не приходил. Прибегала испуганная мать. Взяв меня на руки, уносила в спальню и клала к себе на кровать. — «Как ты горишь, моя крошка». — «Мамочка, не хочу быть крошкой: от нее кашляют», пробую шутить я сквозь слезы... — «Господи, да проснись ты, отец», будит она папу. Отец всегда крепко спал, причем ужасно храпел, с переливами и свистом. Отец просыпался, курил, что-то говорил, мать плакала. А я, взяв руку матери и положив её себе под щёку, забывался. Рука была холодная, а когда нагревалась, я, целуя, перевертывал её, и опять было холодно и приятно. Ночной звон к утрени будил мой сон. Мать, конечно, не смыкала глаз. Начинались разговоры с ней про ёлку. Говорить трудно — надо дышать не глубоко и часто, иначе больно в боку.

А хворать стоило, хотя бы потому, что переживания в период выздоровления были сплошной радостью и постоянным ощущением полноты счастья. Столько внимания оказывали мне все окружающие! Можно было и покапризничать и попросить чего-нибудь, о чем в другое время только мечталось. Стоило, например, только сказать про папины часы с репетицией, как он уже отцеплял их от жилета и отдавал мне. Я заставляю их отбивать мне время, могу прикладывать к ушам и под их тикание засыпать. А то вносят в комнату новенький

хомут с уздечкой, вожжами и кнутом. Ах, кнуты — это моя слабость... Отец берет меня на руки и подносит к окну. Я вижу там маленькую лошадь, мне купленную, и рядом с ней маленькую кошёвку. Я визжу от радости, голова моя качается в стороны от слабости. Я шепчу отцу: — «Папа, хороший»; он смеётся, щекочет меня своими усами и кладет в кровать. В комнате приятно пахнет дегтем от сбруи. Я охотно глотаю препротивнейший мясной экстракт, в чудодейственность которого верят доктора и моя мать. Этому экстракту я обязан и лошадью и санями. Няня со мной. Уездный кучер отца, Леонтий. тоже со мной. Как я люблю этого человека! Он уже пожилой, но не старый; с русой курчавой бородой, с такими же волнистыми, остриженными в скобку, волосами, с красной морщинистой шеей и с тонким, как у женщины, голосом. Когда он смеялся, его добрые голубые глаза суживались до щелочек, а голова закидывалась назад и набок. От него всегда шёл какой-то приятный мужицкий запах, который мне очень нравился и который я всегда чувствовал, сидя у него на руках, положив ему голову на плечо и уткнувшись носиком в его морщинистую шею. И так было счастливо и покойно заснуть у Леонтия на плече! Какие он знал прекрасные сказки и как умел рассказывать, увлекая не только меня, но и взрослых! Только Леонтий может уговорить меня выпить чайную ложку мясного экстракта, предварительно выпив сам и крякнув особенно аппетитно. Тогда и я, зажав нос, глотаю ложку противного лекарства. Меня тошнит, но Леонтий успевает занять меня и дурное ощущение проходит. Отец не едет по делам в уезд, потому что матери моей кажется. что я не вынесу разлуки с Леонтием; и я того же мнения... Привязанность у нас с Леонтием была взаимная, я всегда это чувствовал. Он и называл меня не так, как все, а нежно: «Миничка». Уговорить меня что-нибудь съесть мог только Леонтий. Вообще в детстве аппетит у меня был очень плохой, и все пускались на всякие хитрости. чтобы заставить меня есть. Лучше всего я ел с Леонтием на кухне. Мать, зная это, позволяла мне ходить туда есть. Сидя у Леонтия на коленях, я глотал ложку за ложкой, которую он подносил мне ко рту, держа её особенным «молодецким» образом, зажав черенок в кулак. Если Леонтия не было, у няни это удавалось плохо. Она держала ложку в пальцах, а мизинец отставляла. Этот отставленный мизинец доводил меня до бешенства, и вспоминая «молодецкий» обычай Леонтия, я исступленно кричал: — «Держи горстью, давай ложку полную». Но горсть у няни не была молодецкая и аппетит мой пропадал... Вообще няня не всегда может угодить и понять меня, чего я от неё хочу. Попав первый раз в цирк, я влюбился там в маленького акробата Петю, и он в моих вечерних мечтаниях начинал играть большую роль. Мне хочется поделиться о том с няней. Я ей говорю, как я обожаю Петю и тут же сочиняю целую героическую историю, где он фигурирует. Потом прошу, чтобы

она после казаков рассказывала мне эту историю. — «Ну, вот и Петя», начинает она, но таким безразличным, обидным для меня голосом. Я вижу, что ей все равно, Петя или казаки, бешусь и кричу на неё: — «Сейчас же перестань про Петю! Ничего не понимаешь!» — «На тебя не угодишь, батюшка мой, обижается няня: то рассказывай, то молчи. Видно, я стара стала, видно, уходить мне от тебя пора»... Я чуть не плачу от жалости этих слов, но выдерживаю характер и ничего не отвечаю. Жертвую даже «полуношницей», но и Петю, однако, в обиду такому безразличию отдать не могу.

Няня моя была прекрасная няня, любила меня, но в общежитии была невозможным человеком. Кухарки и горничные не могли соперничать с ней в оскорблениях и часто менялись. Она портила много крови и у мамы, но приходилось её извинять ради болезненной моей к ней привязанности.

Леонтий был чудесным кучером, прямо поэтом своей профессии. Ни у кого не бегали так лошади, как у моего отца. О лошадях Леонтий заботился больше, чем о себе. Всегда они были чистые и хорошо накормленные. Человек он был честный, но страдал запоем. В это время не было придирчивее человека на свете. Всем доставалось от него на орехи. Я его тогда видеть не мог и, слыша его ругательства, с плачем убегал подальше. Отец, вспыльчивый человек, выгонял его со двора. Через неделю, другую Леонтий являлся с виноватым лицом. Похудевший, он стоял у кабинета отца, искоса поглядывая на меня, с выражением плутовства непередаваемым. Я хлопал в ладоши и визжал от радости. Конечно, Леонтий водворялся на прежнее место. Лошади и я были счастливы, да и отец был доволен, хотя и не говорил об этом. Помню одну из сказок Леонтия, самую мою любимую. — «Зашел журавль на длинных ногах в болото и завяз. Хотел поворотиться да выйти, упал носом в грязь и нос завяз. Вот тянет журавль нос — не может вытянуть... Тянул, тянул — вытянул. Упал на хвост, хвост завяз. Стал тянуть журавль хвост. Тянет, тянет — вытянул. Хлоп — ткнулся носом! Нос завяз. Опять тянет.... Вытянул нос — хвост завяз, вытянул хвост — нос завяз»... Мог он её рассказывать без конца и всё с такими новыми интонациями и жестами, что заставлял всех смеяться и не надоедал.

IV

В период после смерти сестры и брата посторонних детей-товарищей моих игр — не помню. Повидимому, присутствие их не допускалось во избежание заразы. А потому игры мои ограничивались большею частью комнатою и не имели большой фантазии. Игрушки, которые имел во множестве, я не любил. Потому что они были не «всамомделишные». Помню, что я надевал дорожную шубу отца — огромный волчий тулуп, и, выставив из него голову, сидел на кровати. Перед кроватью сто-

яли три стула, один перед другим, гусем. А няня сидела впереди кровати и правила лошадьми. Это называлось «ездить в уезд», в подражание отцу, ездившему туда по роду своей службы. Или я сидел в корзине от белья на подушках — это называлось «кругосветным плаванием на корабле». Когда сидение надоедало, я любил ходить по комнате, смотря в зеркало, которое нес в руках, прижав краем к груди и наклонив над ним голову. Было очень забавно проходить с ним в дверь: знаешь, что там ничего нет, а нога сама поднимается, чтобы перешагнуть кажущийся порог — отражение притолки в зеркале.

Дальнейшие игры имели более подвижной характер, хотя тоже комнатный. Вероятно под влиянием чтения мне матерью сочинений Майн-Рида игры получали характер приключений, путешествий и охоты. Происходило это в зале, где на полу большой ковер был корабль, с якорями от моей матросской шапочки. Незакрытый ковром пол — морем, а комнатные цветы у окон и стен — тропическими лесами. Здесь появляется друг, одних со мной лет, Костя Ц., которого привозили ко мне. По-видимому, система моей матери при отправлении детей на свежий воздух нравилась и другим матерям. Обыкновенно я видел в окно, что во двор приезжала лошадь родителей Кости. В санях кто-нибудь сидел и поддерживал цилиндрическую массу в стоячем виде или в лежачем положении. Я знал, что эта масса заключает моего приятеля Костю. Цилиндр вносили в прихожую. Это оказывались ковер или кошма. Клали его на пол, а при раскатывании показывалось существо, одетое в шубу, в валенки, в шапку, поверх повязанное пуховым платком. Существо едва шевелилось, но, поставленное на ноги и раздетое, представляло собой вспотевшего, почти задохнувшегося моего милого Костю. Я бросался к нему с поцелуями, но он устало на это реагировал. — «Погоди, я посижу тут», говорил он и садился в кресло отдыхать. Вот с ним то мы, бесстрашные мореплаватели, объезжали вокруг света, охотились на диких зверей в тропических лесах, где висячие корни филадендров представлялись нам удавами, и, задев за них головой, пугались чуть не до смерти...

V

Каменный большой особняк, в котором мы жили, выходил окнами на площадь. Стоял он в большом дворе, где по середине было высокое здание, называемое подвалом, в котором делалось вино. Этот завод, на ряду с другими, находившимися в горах металлургическими заводами, принадлежал известной акционерной компании с немецкой фамилией. Мой отец был главным управляющим делами этой компании в нашем уезде.

Двор был окружен различными службами: подвалами с громадными железными чанами со спиртом и длинными рядами бочек с разлитым вином; квартирами для служащих, бондар-

кой, где делались бочки, конюшнями, каретниками, погребами, сеновалами, баней и прачешными. Выходил он на площадь двумя воротами с кирпичными столбами, с огромными створками из дерева, украшенными деревянным узором в виде раскрытых китайских зонтиков. Между воротами стояла контора, выходившая крыльцом на площадь. Двор представлялся мне огромным. Жизнь в нем начиналась рано. Проснувшись утром, я наблюдал, как на противоположной окнам стене, плохо освещенной сквозь оконные шторы, двигались вверх ногами фантастические существа — это шли по двору рабочие. Двор всегда был полон людьми и возами, наложенными или бочками с вином или ящиками с бутылками. От телег пахло дегтем и нужно было осторожно их обходить, чтобы не запачкать платья.

Первый мой визит был в каретник, где стояли экипажи и сидел Леонтий, чинивший сбрую или смазывавший её горячим жиром. Куски этого жира кипели у него на спиртовке в жестяной консервной коробке. Он макал в расплавленный жир тряпку и смазывал ремни. Иногда он выхватывал оттуда кусок жира, который кипел у него в пальцах, совал его в рот и, как-то особенно дуя, кромсал его своими белыми зубами и проглатывал. Раз мне также захотелось попробовать, но засунув пальцы в жестянку, я сильно ожогся и не поймал вкусного, как мне казалось, куска жира. Затем мы шли с Леонтием в конюшню к лошадям, где он разговаривал с ними, как с людьми, несколько повышенным тоном. И удивительно — мне тогда несомненно казалось, что лошади его вполне понимают. Его громкое и тонкое: «Баловаш» — сразу укрощало не в меру разыгравшуюся лошадь. Из конюшни мы шли в бандарку, где у меня также были приятели. В бондарке было темновато, от черных закопченных стен, и страшно накурено махоркой. По средине стоял бондар Федор, с завязанным ремешком волосами, в красной рубахе с засученными рукавами, в белом фартуке, и обухом топора оглушительно бил по небольшому куску дерева в левой руке, прикладывая его к обручу, набиваемому на сорокаведерную бочку. Стук этот заставлял мигать мои глаза, а Федор все бил и бил, пока не обходил всю бочку кругом. С последним ударом он с улыбкой смотрел на меня и кричал: «Здравствуй, мила душа» и затягивал песню:

Шондарь, бондарь козу драл,
Немец курицу украл...
Все ухваты взбунтовались,
Кочерга пошла плясать...
Повар пеночку слизал,
Сам на Машеньку сказал.
Вышла Машенька из кухни,
У ней глазки припапухли...

— «Так-то, мила душа», говорил он, хватал меня в свои руки и поднимал к потолку. У меня захватывало дыхание и я радостно кричал.

В этой же бондарке в углу стояла кровать, на которой сидел «дедка» — глухой старик, спавший там днем под оглушительные удары Федорова топора. Ночью он караулил двор и стучал в колотушку. Он не вынимал изо рта огромной трубки, и её дымом была пропитана вся бондарка. Если он не спал, то сидел на своей кровати, спустив ноги на обрубок, и, не разговаривая, посасывал свою трубку и покачивался туловищем. Я его немного побаивался. Тут же на полу сидел его сын кровельщик и громадными ножницами резал железные листы. Он, часто и быстро нажимая на эти ножницы правой рукой, левой поворачивал в них кусок жести и вдруг приподносил мне всадника, скачущего на красивом коне с хвостом трубой. Искусство его меня поражало...

Еще я дружил с пожилым подвальным Иваном Аксеновичем. Он был страстным охотником, привозил с охоты диких зверьков и старался их приручить. Я часто ходил к его квартире, где он мне их показывал. Помню, у него в собачьей конуре, припертой солдатским штыком, сидела рысь. Злые зеленые глаза светились в темноте и, не мигая, смотрели на меня через щель. Однажды с этой рысью вышла история. Штык, припиравший дверь конуры, сделался предметом моих страстных вожделений, и я решился его взять, а дверку припереть палкой. Штык я взял, а дверку, вероятно, плохо припер. Рысь оттуда выбралась и передушила во дворе много кур. Поймать рысь не удалось, и Иван Аксенович застрелил ее в момент, когда она прыгнула на поленницу с дровами. Штык, когда он попал ко мне в руки, уже не представлял интереса и я принес его обратно. Но Иван Аксенович долго не мог простить мне этого случая и наши отношения с ним были натянутые.

Возможно, что в это именно время меня начали отучать от некоторых моих причуд и капризов. Я смутно помню, что в связи с этой рысью исчез мой топорик. Во дворе много народу... Все они смеются, а отец держит топорик в руках и говорит мне, что он сейчас исчезнет. И жаль и интересно, как он исчезнет. Вот отец размахнулся и бросил. И ясно вижу, что топорик летит все выше и выше. Вот он блеснул еще раз и навсегда скрылся в голубом небе...

Был у меня трехколесный велосипед, на котором я, к удивлению сбегавшихся с площади ребят, быстро вертя ногами, катался. Особенно хорошо было кататься по звонким доскам длинного, длинного навеса у старых лавок, построенных в два ряда на площади против нашего дома. Под досками этих лавок жили целые поколения собак, выходивших оттуда только ночью с приходом ночных сторожей, которые их и кормили. Ночью к лавкам подходить было нельзя: собаки бы разорвали.

К вечеру во дворе все стихало. Рабочие уходили домой. Я

выходил на улицу посидеть на крыльце конторы. Из-за реки шла пыль, поднятая возвращающимся домой стадом. С грохотом опускались железные жалюзи в магазине на площади. Высоко надо мной пролетали длинной стаей галки, направляясь в кусты за реку спать. Солнце опускалось за горы, которые все более и более синели; красные лучи его, разбросанные веером, вырывались кверху над горами. В тихом воздухе хорошо слышен голос муллы, творящего вечерний намаз на мечети. Из форштадта доносится песня. Темнеет. Подошли ночные уличные сторожа со своими колотушками. Щеколда калитки, неслышная днем, громко звякает, выпуская кого-то за ворота. Я смотрю на далекие горы, которые все больше темнеют и темнеют. Вдруг за рекой вспыхивает огонь — это рыбаки или мальчики в ночном развели костер. Иногда такие огни я вижу на далеких горах — это башкиры косят траву и ночуют в лощинах. Выходит «дедка» с лестницей и зажигает уличный фонарь на столбе перед воротами. Приходят звать меня домой. Но мне не хочется итти: мне жаль оставить огни, которые я вижу... Нехотя поднимаюсь. Калитка хлопает. Шаги мои гулко отдаются в затихшем дворе. На крыльце сидит «дедка» в шубе и с трубкой. Я молча прохожу мимо него.

Вечером дома я смотрю картинки, главным образом, «Ниву». Картины я уже все знаю, но тем более они мне интересны. Некоторых картин я боюсь и, зная где они находятся, стараюсь перевернуть страницу так, чтобы они не открылись. Это не всегда удается, и тогда я убегаю от книги и прошу кого-нибудь закрыть или перевернуть страницу. Особенный ужас наводил на меня «Сатана, искушающий Христа в пустыне»: весь черный, с крыльями, с сатанинской улыбкой, обнажающей белые зубы, указывающий Христу бездну под ногами, князь мира сего доводил меня чуть не до обморока. Другие картины мне нравятся, приятны. Это рождественские сцены, картины ёлки и подарков, особенно же охотничьи эпизоды с дикими зверями. На них я смотрю часами, переживаю всё, что на них нарисовано и даже засыпаю над книгой.

VI

Я не помню, чтобы я молился на ночь, но помню, что по утрам мать приходила за мной и вела меня в залу, где, стоя со мной в переднем углу, заставляла повторять за собою молитвы. Слова я говорил, но мысли мои были далеко. Я боюсь Бога, понимаю, что Он это видит, но не могу сосредоточиться. Думаю об лампаде, которая похожа на кадило. Хорошо бы кадить, как диакон в церкви. А так как её не достать, то я думаю: «дай Бог, чтобы папу прогнали со службы, тогда мы будем переезжать из этого дома, лампадку снимут и я буду ею кадить». О чем и заявляю матери. Мать говорит, что это грешная молитва, и еще, что, если мне хорошо живется, то это по-

тому, что папа служит, а так молиться может только скверный мальчик... Мне уже надоело стоять и я начинаю хныкать. Молитва кончается.

Однажды, катаясь в комнате на велосипеде, при виде этой самой лампады мне вдруг приходит в голову мысль, что Бог — чорт. Понимая, что я богохульствую, страшно пугаюсь, но мысль ни за что не хочет выходить из головы. Я с грохотом качусь к матери и со слезами заявляю ей, что я все время ругаю Бога чортом и не могу не думать этого, а Бог, конечно, это видит и обязательно меня накажет... В моем представлении Бог — это старик с очень сердитыми глазами, такой, каким нарисован Он на куполе в нашей церкви, где из живота у него идет цепь, на которой висит паникадило. Когда я слышал, как говорили: «Бог даст, Бог поможет», я всегда думал, что если Он только не забудет про нас, то ни за что ничего не даст, и мне хотелось, чтобы про Бога совсем ничего не говорили, так как Он страшный и может вспомнить о нас, и тогда, конечно, не сдѣласт так, как нужно. Все таинственное, например, смерть — это Он делает, а все приятное — это мама, Леонтий, няня, иногда папа. Бог же никогда. Его я боялся и, следовательно, не любил. Христос в моем представлении не являлся Богом и не был на Него похож. Он тоже мне не особенно нравился, потому что Он не ел сорок дней, потому что мог не страдать, но захотел этого обязательно... Когда мне говорили, что, вот, как нехорошо сделали те люди, которые Его распяли, я никак не мог на них сердиться и не понимал, за что в конце концов Бог их будет наказывать: ведь Он сам хотел этого и знал, что это будет так... Мать меня останавливала и говорила, что грешно так думать и говорить про Иисуса Христа. Я старался не думать об этом, чтобы Бог меня не наказал, но по своему был убежден, что я прав. Ангелы мне казались опасными соглядатаями Бога. Чтобы один из них, добрый, сидел на правом плече, а другой, злой, на левом, как говорила няня, тому я не верил. Но что они где-то около нас прячутся и доносят о пас Богу только плохое, — в этом я был уверен.

Няня любила молиться, а потому в церковь я ходил ко всем службам и каждый день. Но там я не молился, а, стоя в алтаре, имел возможность иногда накладывать угли в кадило и подавать его священнику. Когда во время службы я раздувал кадило, а батюшка выходил из алтаря на амвон, я кадил и кланялся престолу. За этим занятием раз застал меня батюшка, которого я, увлекшись, не заметил, и прогнал из алтаря на клирос. После службы он позвал меня в алтарь и при стороже Павле долго стыдил. С этих пор кадило меня мало забавляло и я полюбил свертывать ризы и стихари на особом столе. Но хорошо свернуть мне удавалось только новые ризы, которые имели на себе складки, старые же искусно сворачивал сторож Павел. В церкви Бог был ещё страшнее и наверное уж всегда меня видел. Зная, что нельзя проходить между цар-

скими вратами и престолом никому, кроме диакона и священника, я, забывшись как-то, побежал на запретное место и вдруг, словно посторонней силой, как мне показалось, был откинут со средины назад. А сторож Павел мне сказал, что у того, кто там пройдет, умрет мать или отец. И я долго не мог успокоиться, моля Бога о том, чтобы Он простил меня, потому что я сделал это не нарочно, а забывшись. Вместе с Павлом я лазал на колокольню звонить. Павел позволял мне наступать на доску рядом с его ногой, и я, давя своей ногой изо всей силы, был уверен, что извлекаю эти оглушительные, потрясающие раскаты меди. Потом Павел трезвонил во все колокола, а я, шлепая руками по ушам, слушал, как звук прерывался, и смотрел вниз. Оглушённый и всё ещё чувствуя трясение во всем теле, после внезапно смолкавших с протяжным замирающим гудением колоколов, я спускался вниз. При этом мы оба с Павлом кричали друг другу, не соразмеряя наши голоса в наступившей тишине. Лестницы у колокольни крутые, на площадках её этажей стоит спёртый запах нагретого солнцем голубиного помета, лежащего на полах во множестве.

Придя из церкви домой, я надевал какой-нибудь шарф на левое плечо и, подняв с ним правую руку, наивозможно низким голосом кричал: «Миром Господу помолимся». Няня мне говорила, что я богохульник и «святотат». Это меня расхолаживало, я прекращал ектению и учился надевать орарь крест на крест, как делает это диакон. Слово «присяга» в моем представлении связывалась с присяданием, и, присутствуя один раз при присяге казаков в церкви, я спросил священника, почему они не присядали, а стояли на ногах с поднятой кверху рукой. Раньше я думал, что присягать — это тоже, что, например, плясать казачка в присядку, но с серьезным лицом.

Рассматривая себя как-то в зеркале, я задался вопросом: — «Кто я?» — Рассмотрел подробно свои волосы, нос, рот, уши, и, уставившись себе в глаза, отвечаю: — «Ну, я, я — Миша-мальчик». — «А что такое «я»? Где это «я» — в груди? во рту? в глазах, которые смотрят на меня? Куда именно на меня смотрят? Или они смотрят в меня?». И вдруг сердце мое сжалось и мне показалось, что я как будто вышел из тела, что тело это не мое, и я смотрю на себя со стороны. Ощущение это меня очень испугало, я побежал к матери и, заливаясь слезами, рассказывал ей, что я могу выходить из себя и этого очень боюсь... Мать не могла понять, что́ меня беспокоит, а я не умел передать этого ощущения. В то время мне было шесть или семь лет от роду. Более взрослым я также мог вызывать это ощущение при желании у зеркала, но оно было такое гнетущее, что я делал это очень редко.

VII

Помню летние поездки с отцом по уезду. Мы садились с ним в повозку, на хорошо и ловко улаженные Леонтием подушки, и, со слезами и благословениями провожаемые мамой, лихо выкатывали за ворота. Леонтий — любитель скорой езды. Он оглушительно свистит. Коренник, поднимая голову все выше и выше, наддает сильнее. Пристяжные, загнув головы на стороны и наклоняя их к земле, скачут. Колокольчики под дугой как-то звякают перерывисто, а не звенят. Проносимся городом. С грохотом мелькает мост и мы в поле. Рукава Леонтьевой рубашки надуваются ветром и похожи на два белых дрожащих пузыря. Пристяжные давно уже подняли и вытянули головы, едва поспевая скакать за коренником. Вот Леонтий весь откинулся назад, — тянет вожжи. Пристяжные скачут все тише и переходят на рысь. — «Цены этой лошади нет», говорит Леонтий про коренника, «Гнедка с шишкой». Называется он так потому, что на самой середине его сильной груди была шишка, величиной с детский кулак. Лошадь эта действительно была замечательная. Помимо необыкновенно скорой рыси, «Гнедко с шишкой» обладал какой-то сверхестественной памятью и инстинктом не сбиваться с дороги.

В поле спазмы в горле, с горечи при расставании с матерью, от быстрой езды усиливаются. Быстрая езда приводила меня в восторг, но он почему то выражался слезами. Отец и Леонтий говорят, что я девочка. Это меня обижает, я не хочу походить на девочку. Чтобы развлечь меня, отец обращает мое внимание на облака и угощает меня шоколадными конфектами. Маленькие, кругленькие, как пуговицы, эти конфекты — моя слабость и без них в уезд я ни за что бы не поехал. А так как я могу их есть до тошноты, то у отца есть способ умерить мой пыл до них. У дороги стоят верстовые столбы. Когда мы сравниваемся с очередным столбом, нужно успеть сказать: «чур, мой верстовой столб», и тогда я получаю пять лепешек. Я высовываюсь из повозки, встаю на ноги и высматриваю далекий верстовой столб. Отец показывает мне человеческую голову на облаках, а я нашёл старушку. Старушка растягивается и вдруг превращается в собаку. «Смотри, смотри, теперь собака», кричу я. — «Чур, мой верстовой столб», — говорит отец. Пропало дело — приходится ждать следующего. Помню бесконечную, увлекательную сказку отца про мальчика с пальчика с волшебной палочкой. Стоило этой палочкой мальчику махнуть — и перед ним появлялось всё, что он только хотел. Палочку эту у мальчика похитил злой волшебник, и мальчик старается ее добыть обратно... Мальчик и палочка настолько реальны для меня, что когда я вижу уже близко верстовой столб и хочу кричать об этом, отец, наклоняясь из повозки, кричит мне: — «Вот мальчик с пальчик бежит в траве». Я бро-

саюсь смотреть, а Леонтий кричит: «чур, мой верстовой столб», — и опять я без конфект. Отец очень любит спать во время езды. Я уже его дергаю за рукав, так как приключение мальчика с пальчика начинает прерываться похрапыванием отца. Но отец заявляет, что мальчик с пальчик устал, залез под клубничный лист и, положив голову на ягодку, хочет спать. Я не хочу, чтобы мальчик уснул, но отец сонно говорит: «уже спит» и сам начинает храпеть.

Мне скучно, лошади бегут мерной рысью. Колокольчики поют бесконечную мелодию. Леонтий тоже клюет носом. Я прошу дать мне вожжу от пристяжки с моей стороны. Вожжу я получаю, но скоро начинаю горячить лошадь и вожжа отнимается. Тогда я лезу к Леонтию на козлы и усаживаюсь с ним рядом. Он ворчит, оглядывается на спящего отца, но я умею его уговорить. На козлах я забираю все вожжи и, растопырив руки, дав слово, что я не буду горячить лошадей, еду, чувствуя себя Леонтием. Кнут, особой красоты отделки, — Леонтий сам плел и делал к нему черешневый черенок, — висит у меня на правой руке. Мне хочется пошевелить им, не выпуская из рук вожжей, а отведя руку в сторону и вращая ею, отчего черенок кнута поднимается кверху, как всегда делает Леонтий. «Гнедко с шишкой» надлает сразу и пристяжки бросаются со всех ног. И кнут и вожжи у меня отбираются. Снова степь, пыльная дорога, бесконечная песня колокольчиков и храп отца. Я смотрю на цветы в траве, на жаворонков, поющих в небе. Солнце, сильно греет... Поднимаемся на холм и вдруг, с вершины его, я вижу внизу казачью станицу на речке, с белой церковью и зелеными, железными крышами. Картина эта мне нравится. Я кричу, трясу отца и удивляюсь, как эта картина его не поражает. Отец сонным голосом спрашивает у Леонтия название станицы, зевает и снова начинает храпеть. Осторожно спустившись с горы, Леонтий расправляет вожжи, растопыривает руки, шевелит кнутом и свистит. Мы мчимся по станице во всю. Курицы клохчут и с середины улицы улепетывают ко дворам, хлопая крыльями и переваливаясь со стороны на сторону. Гуси, задрав головы и выставив грудь, раскрыв крылья, с гамом бегут прочь, косясь на нас злыми глазами. Собаки лают и скачут рядом с нами. Встречные люди и стоящие у дворов снимают шапки и кланяются нам. Бабы, оставив свое дело, в позах удивления провожают нас глазами. Мелькает кузница, с испуганной нами белой лошадью в станке на подпругах. Вот уже кучки с навозом, некоторые из них дымятся, и снова степь... Иногда мы останавливаемся в поле у какого нибудь ручья; пьем чай, вскипяченный Леонтием: кормим и поим лошадей. Леонтий, срезав лозу, бьет ручкой ножа по ее коже, снимает трубку и делает дудочку с ладами. Он свистит на ней разные мотивы и учит меня этому искусству.

Ночуем где-нибудь в станице. Приезжаем туда обыкновенно к вечеру. Ужинаем; мне нравится степная клубника с

молоком. Потом я иду с Леонтием и смотрю, как он убирает высохших лошадей. Снимает с них хомуты, одевает недоуздки. Он дает лошадям сено, которое они начинают торопливо жевать, жадно выдергивая большие клочья его и роняя на землю. Леонтий дает им несколько оплеух ладонью, что делает их воспитаннее; лошади, косясь на него глазом, теперь осторожно забирают сено своими мягкими губами. Идем потом на улицу и, сидя на крылечке, слушаем казачьи песни, которые поют бабы на другой стороне улицы. День угасает. В комнате душно спать, и мы с отцом спим в повозке. В станице стихает. Я смотрю на звезды из под открытаго фартука повозки. Лошади жуют овес, вздыхают, иногда фыркают. Я долго не могу уснуть в непривычной обстановке. Близко к полночи наступает жуткая тишина. Воздух недвижим. Лошади перестали жевать и мерно дышут. Я знаю, что это летит «полночь», так мне рассказывал Леонтий. В это время все засыпает. Проносится — и снова звуки жизни. Лошади переступают и опять жуют. Я забываюсь...

Будят меня воробьи, громко чирикающие на двух березах в полисаднике. На востоке горит заря. В станице поют петухи, гогочут гуси, мычат коровы. На крыльцо выходит заспанный казак босиком. Он стоит, позевывая, чешет себе рукой грудь и старается протолкнуть руку куда-то на спину. Утренний холодок повидимому мало на него действует. Почесавшись, идет к рукомойнику, висящему на веревке тут же на крыльце и умывается. Под его мокрыми руками рукомойник скрипит и крышка на нем хлопает. И он долго качается на веревке, когда казак уходит в дом. День просыпается. Встаем и мы: пьем чай, запрягаем лошадей и с грохотом покидаем станицу...

VIII

Когда я научился читать, я не помню. Вероятно, очень рано научился тому у мамы. Потом меня учили приходящие ко мне учительницы и учителя. Учили меня и иностранным языкам, которые я потом в гимназии основательно забыл. Помню своего учителя русского языка и арифметики, Федора Николаевича Л., учителя приходского училища в городе. Говорил он сильно на «о», просто одевался и всегда ласково убеждал меня учиться и не лениться. Он же вероятно и начал готовить меня в гимназию. В это приблизительно время отец оставил службу, и мы переехали из казенной квартиры в один из своих домов, построенных отцом в нашем городе. При переезде ту знаменитую лампаду сняли и можно было ею и «покадить», но милое детство уже пролетало, и не то останавливало мое внимание. Жизнь по иному начинала стучаться в мою детскую душу. Жаль мне было покидать милый дом, где я родился, двор, где я рос, людей, к которым привык. Некоторые из последних поразили меня переменой в обращении со мной. Раньше они

всегда были ласковы, всегда приветливы со мной. Как то раз я отправился на старый двор за собакой отца, куда она часто убегала, по своей привычке к старому месту. На том дворе собака, не желая дать себя поймать, убегала от меня. Я с хохотом бегу за ней, как вдруг слышу, что один рабочий грубо кричит мне, чтобы я тут не бегал, а убирался бы отсюда поскорее со своей собакой. — «Будет, поцарствовали!», — прибавил он иронически. Придя домой, я плакал от обиды и просил мать разъяснить, почему этот, всегда ласковый ко мне, человек так грубо кричал на меня, и что значит это «поцарствовали». Мать старалась мне объяснить, что люди в большинстве злы и завистливы и только притворяются ласковыми. Если один из них поставлен выше, то он давит того, кто ниже его, а тот, кто ниже, завидует и ругает высшего. Слезы высыхали у меня, и жизнь начинала казаться не такою радостной и беззаботной, какою она была всегда для меня. Я усиленно учился, готовясь в гимназию, куда в начале девяностых годов и поступил, выдержав вступительный экзамен.

Этот период жизни был полон для меня новыми впечатлениями, а потому сильно врезался в память. В нашем городе в то время не было еще мужской гимназии, и меня решили отдать в г. Е. Поехали мы с матерью на своих лошадях на ближайшую железно-дорожную станцию. В детстве мне уже приходилось ездить по железным дорогам, но тут все останавливало мое внимание и я приставал к матери с вопросами. Мать не могла удовлетворить меня ответами, и за это взялся какой-то симпатичный сосед с нами по купэ. Он мне рассказал значение семафоров и стрелок, научил меня, как, по номерам на телеграфных столбах, узнать, сколько верст осталось до станции или как узнать, по стуку колес на стыках и с часами в руках, по сколько верст в час идет наш поезд и т. д. Позднее, ездя по железным дорогам «самостоятельно», я к удивлению взрослых пассажиров с серьезным видом выкладывал им свои «инженерскіе» познания.

Приехали в Е. Он поразил меня после тихой провинциальной жизни грохочущими мостовыми, высокими каменными домами, подстриженными тополями на улицах и в скверах и огромным красавцем прудом. Остановились мы в старых номерах Атаманова, недалеко от главной улицы. На другой день, позавтракав, пошли смотреть город. Здание мужской гимназии произвело на нас тягостное впечатление. Выкрашенное в казенный оранжевый цвет, с отвалившейся местами штукатуркой, оно неприветливо и пестро смотрело на нас окнами своих трех этажей. К вечеру у нас с мамой расстроились нервы и, вспоминая неприветливое здание гимназии, где я должен буду жить в пансионе, думая о скорой разлуке, мы оба плакали. В открытые окна нашего номера из темноты ночи влетал замолкающий шум мостовой и заунывные разноголосые звуки чугунных досок ночных сторожей, отбивающих часы. Мать, видя меня та-

ким удрученным, предложила поехать в г. С. и там поступить в реальное училище. В С. у нас были знакомые. Но я уже привык к мысли, что буду носить гимназическую форму, которая мне нравилась больше реальной, и отказался.

На другой день был экзамен. В длинном коридоре гимназии, во втором этаже, куда вела широкая лестница с чугунными ступенями и с чугунной решеткой, было много народу. Гимназисты, к удивлению моему ничем не смущавшиеся, ходили по коридору, обнявшись за пояса, громко разговаривая и пересмеиваясь. Вдоль стен стояли и сидели на диванах мужчины и дамы, с тоскливыми, казалось, ожидающими беду лицами и с такими же, как и я, робкими, жавшимися к юбкам матерей, мальчиками. Некоторые дамы плакали, а дети их стояли с поникшими головами; около них классный надзиратель, в синем фраке со светлыми пуговицами, разводил руками, сообщая неприятное известие, что мальчик провалился. Других детей экспансивные матери целовали, прижимая к своей груди, а иная, схватив сына за руку, тащила к лестнице, сообщая знакомым и незакомым, что ее гениальной ребенок блестяще выдержал испытание. Скоро и к нам подошел господин в синем фраке и, узнав, что я держу экзамен в первый класс, сказал, чтобы я шел за ним. Отцепившись от мамы, я почувствовал, как замерло у меня сердце и взглянул на неё с отчаянием. Мать улыбалась и говорила мне ободряюще: «Иди, иди, не бойся и не волнуйся, будь молодцом-мужчиной. Ты же хорошо подготовлен». Господин, положив мне руку на плечо, повел меня по длинному коридору. По дороге я видел много испуганных глазок, которые со страхом останавливались на мне, словно я был приговорен к смертной казни. Эти глазки маленьких испуганных человечков опять селили в моей душе страх и боязнь перед грядущей минутой. Надзиратель втолкнул меня в отворенную им дверь. В большом классе я увидел сидевших за партами разнохарактерно одетых детей. Один из них стоял перед столом, покрытым зеленым сукном, где сидели три или четыре господина в таких же, как и надзиратель, фраках. Лица у них показались мне грозными, — так они были серьезны. Один из них спросил у меня фамилию, записал, и, показав мне рукою на парты, кивнул головой. Я пошел между партами и, найдя свободное место, уселся. Я осмотрелся. Нас было человек шестьдесят в возрасте от девяти до двенадцати лет. Называют фамилию. Один из нас встает и отправляется к столу, где бойко или «скромно» отвечают на вопросы. Наконец, назвали мою фамилию и я, поднявшись, с ужасом в душе, еле двигая ногами от внезапной слабости в них, иду т у д а. Задали вопрос, на который я стал отвечать. Один из экзаменаторов, сидевший по середине стола, что-то писал и кивал головою, не отрываясь от бумаги, когда я бойко отвечал. Когда же я затруднялся или останавливался, он поднимал голову и молча смотрел на меня поверх очков, подняв брови; этот взгляд леденил меня

и я торопился вспоминать. Экзаменатор, наклонившись к нему, сказал что-то на ухо. Тот, подняв опять голову, уставился на меня глазами, осмотрел меня, как мне показалось, с ног до головы и проговорил: — «Можешь итти». Выйдя в коридор, я шатался, как пьяный. Подбежавшая ко мне мать спрашивала меня, выдержал-ли я экзамен и о чем я отвечал. Но я, припоминая взгляд экзаменатора в очках, сказал ей услышанное мной сегодня слово — «провалился». Мать взяла меня за руку, подвела к дивану и, сев рядом со мной, начала меня спрашивать, чего же я не знал и какие вопросы мне задавали. Но всё выскочило из моей головы, и я не мог удовлетворить любопытства испуганной мною матери. Вскоре мимо нас проходил по коридору один из преподавателей, лицо которого я заметил на экзамене. Я показал на него матери. Она, встав, подошла и спросила его что-то; потом, слышу, он повторяет за ней мою фамилию и говорит ей громко: — «Ваш сын, сударыня, отлично выдержал экзамен. Он прекрасно подготовлен». Мать, радостная, грозит мне пальцем и говорит: «какой ты трус, какой трус, как ты меня напугал». Но новое известие не радует меня и не производит должного впечатления. В представлении моем стоит взгляд поверх очков, леденящий мою кровь...

В этот же день мы с матерью были у директора гимназии на квартире. В кабинете, где он принял нас, я опять увидал лицо, испугавшее меня на экзамене. Директор был без фрака, в штатском. Мать советовалась с ним, отдавать ли меня полным пансионером, т. е. родители будут платить за меня триста пятьдесят рублей в год и я буду жить в интернате на всем готовом, или же только жить, а одеваться и книги покупать на свой счет — это значило быть полупансионером. Голос у директора крикливый и лицо без улыбки. Часто встает с кресла и ходит по кабинету, стуча сапогами с высокими каблуками и широким четырехугольным носком. Правая рука его все время скручивает часовую цепочку на жилете. Я видел, что перед ним смущается даже моя смелая мать, и еще больше его трусил. Он взглянул на меня и, постучав пальцами по столу, сказал матери: — «Сударыня, у нас очень строгие правила, и вы должны найти поручителя за вашего сына, чтобы в случае его исключения из гимназии он был им взят отсюда в 24 часа». И он несколько раз повторил это «в двадцать четыре часа», повышая голос и грозно уставившись на меня.

Выйдя от него, мы шли, как потерянные. Мать сказал мне, что он вероятно очень нервный человек, но это меня нисколько не успокоило. Потом я узнал его ближе. Это был суровый человек, державший всю гимназию от мало до велика и весь её учительский персонал в ежовых рукавицах. Когда он аккуратно, ровно в 8 час. 25 мин., поднимался по лестнице, вся гимназия, в четыреста пятьдесят человек с лишним, стихала, как-будто бы в ней никого не было. И в самых дальних коридорах слышно было постукивание его каблуков.

Наш разговор с директором кончился принятием меня в пансион полным пансионером. Пансион помещался в третьем этаже гимназии. Гимназисты еще не съехались с летних каникул и при входе я был поражен длиною пустых коридоров и огромным эхо моих шагов. В руках моих две коробки, — помню, с кофейными шоколадками. Выхожу из бокового коридора в главный, самый длинный, и вижу, что какая-то небольшая фигурка, наступив два раза на каблуки, на третьем шаге наступая на носок, попеременно выставляя впереди себя сжатые кулаки то правой, то левой руки, несется ко мне. Не добегая до меня несколько шагов, фигурка испустила ужасный крик, напоминающий собою свисток паровоза. Не успев посторониться, я получил два удара кулаками в грудь и повалился на пол, рассыпая конфекты. Фигурка, странно зашипев, тоже полетела через меня на пол. Через минуту мы сидели на полу, вытаращив глаза друг на друга. — «Что же ты не уходил с путей?», перестал он шипеть: «Ведь я же тебе свистел?!». — «С каких путей?»... — «Ах, как ты глуп! Не видишь разве, что я паровоз, и поезд из-за тебя потерпел крушение? Собирай свои шоколадки и прицепляйся!... Пойдем двойной тягой!»...

Я «прицепился», и, оглушая себя криком, мы понеслись по пустынному коридору, все дальше и дальше уносясь от милого детства...

М. Полосин.

Томск—Владивосток—Прага.
1919—1927 г.

В опытных школах Берлина[1])

Нам удалось ознакомиться с двумя берлинскими городскими опытными школами для детей обоего пола. Школы эти не освобождены от официальной программы, обязательной для народных школ, но идут своими, новыми путями.

История этих школ такова. В 1920 г., в Нейкельне, рабочем квартале Берлина, возникла свободная, светская школа, поставившая себе целью порвать с рутиной. В эту светскую школу направили своих детей преимущественно коммунисты и социал-демократы, выступившие из церкви, так как дети, отказавшиеся от посещения уроков Зак. Божьего, нередко страдали от недоброжелательства преподавателей и учеников.

С течением времени среди преподавателей свободной школы возникли принципиальные разногласия. Ректор Иензен и большинство преподавателей стояли на той точке зрения, что основной задачей школы является воспитание: народная школа должна готовить детей к жизни, приучить их к активности, к самодеятельности. Главный интерес детей должен быть сосредоточен на человеке, на его внешних и внутренних переживаниях, на взаимоотношениях людей, и вся педагогическая система должна быть построена так, чтобы вызвать в детях способность наблюдать окружающую жизнь и умение делать из своих наблюдений правильные выводы.

Оппоненты ректора Иензена настаивали на необходимости систематической научной подготовки, хотя бы в одной отрасли знания, находя, что лишь таким путем можно развить в детях пытливость, стремление к знанию, способность к научному мышлению, к научному творчеству, которое впоследствии проявится в области, соответствующей природным дарованиям детей. Они полагали, что школа должна внушить детям, что человек, по сравнению с мирозданием, является песчинкой. Подобную точку зрения, конечно, невозможно было примирить со взглядами ректора, который как бы исходил из мысли, что человек — царь природы. Неудивительно поэтому, что принципиальные разногласия закончились расколом. В 1923 году часть преподавателей со своими учениками, с согласия родителей, выделилась и учредила вторую школу; таким образом вместо одной опытной школы возникли две.

---

[1]) С удовольствием даем место интересным впечатлениям г-жи Е. Эфруси, показывающим, как выгодно отличаются от русских коммунистических школ немецкие опытные школы, несомненно имеющие по первоначальным устремлениям столь много с ними общего. Не потому ли, что эти «левые» школы существуют в «буржуазном» Берлине и в атмосфере культурного демократического государства, они и сохранили в себе нечто от духа окружающей их свободы? Редакция.

Впрочем, возникший раскол был вызван не только педагогическими, но и политическими разногласиями. По сообщению ректора Иензена, который в период назревания раскола был левым, независимым социал-демократом, в борьбу были втянуты не только родители, но и дети; в то время, как в «учительской» происходили словесные бои, между школьниками, детьми коммунистов и правых социалистов, дело нередко доходило до побоищ.

После разделения, в первой школе остались сторонники ректора Иензена, преимущественно дети независимых социал-демократов и коммунистов, а во вторую школу перешли дети правых социал-демократов. В настоящее время в первой школе свыше 600 учеников, а во второй 300, и из двух воюющих держав, какими эти школы являлись в первое время после раскола, они превратились в добрых соседей. Каждая сторона признала заслуги противников, и между этими «враждующими братьями» (употребляю выражение одного из преподавателей) мало-по-малу установились настолько дружелюбные отношения, что ученики и ученицы выпускного класса 2-ой школы вместе со своим преподавателем, главным антагонистом ректора Иензена, два раза в неделю присутствуют на уроках Иензена и принимают в них живое участие.

Как и следовало ожидать, во второй экспериментальной школе, правда, веет новым духом, но в ней еще много устарелого. Некоторые преподаватели ведут уроки скучно, монотонно, по несколько раз повторяя одно и то же, как бы вдалбливая «истины» в головы учащихся. А лучший, довольно даровитый педагог, страдает излишней специализацией. Он увлекается геологией и чуть ли не все время и внимание отдает этому предмету, искусственно прививая и детям интерес к нему. Точно также, повидимому, поступает другой преподаватель, любимым предметом которого является метеорология. Оба эти преподаватели считают целесообразным заниматься одним и тем же предметом в течение недель и даже месяцев, пока ученики продолжают проявлять к нему интерес. Другие предметы — история, география, литература — в загоне, по крайней мере уроки истории и географии, на которых мы присутствовали, были крайне скучны и непродуктивны.

Почти во всех классах девочки и мальчики держатся особняком, и преподаватели, повидимому, были бы не прочь отказаться от совместного обучения, которое, по их мнению, тормозит занятия, так как интересы детей разного пола различны.

В школе преобладает классная система, и почти все преподаватели занимаются со своим классом в течение всех 8-ми лет. Преподаватели пользуются автономией и могут свободно производить эксперименты. Педагогический совет работает слабо и собирается нерегулярно, по мере надобности.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 32
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 207 - 226

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Крупным достижением в области педагогической практики является, по нашему мнению, первая опытная школа.

Школа помещается в огромном специально построенном здании с большими светлыми классами и просторными коридорами. При школе два двора и довольно большой сад, в котором школьники раньше разводили огородные растения, а в нынешнем году, в виду столкновений, возникших между детьми при дележе овощей, огородные растения заменены цветами. Имеются при школе и школьный музей и мастерские, в которых дети работают отчасти под наблюдением преподавателей, отчасти одни, пользуясь для этого свободными часами, которые другие посвящают спорту, купанью и т. п.

Вдохновителем, душой первой школы является ректор Иензен, который поставил себе целью превратить школьные казармы в школы-коммуны и во главу угла ставит социальное воспитание. В противоположность 2-ой опытной школе, здесь чувствуется единство направления.

В школе Иензена нет ни учебников, ни хрестоматий. По его мнению, общепринятая система преподавания при помощи набивших оскомину учебников и хрестоматий не только заглушает творческую мысль, но убивает и дар свободной речи, прирожденную способность свободно выражать свои мысли и описывать свои переживания. Благодаря «учебе» по учебникам и хрестоматиям, дети приучаются говорить чужими словами, и индивидуальные свойства их стушевываются. Рассказывая заданный урок или составляя сочинение на заданную тему, ученик не может чувствовать интереса, не может испытывать подъёма, так как он сознает, что то, что он расскажет, известно всем ученикам, а то, что он напишет, прочтет один только учитель, который в этой области знает больше его.

Для того, чтобы почувствовать интерес к науке, нужно самому стать исследователем, чтобы полюбить литературу, необходимо самому наблюдать жизнь и творить. Вот почему в школе Иензена нет распределения уроков, нет уроков, посвященных отдельным предметам — географии, истории, естествознанию, литературе; их должны заменять классные занятия, на которых по инициативе школьников поднимаются и обсуждаются вопросы, относящиеся к разным отраслям знания. Центральное место отведено Gesammtunterricht'у, общим урокам, исходным пунктом которых служат письменные и устные рассказы школьников о своих личных переживаниях.

В первый день мы присутствовали на уроке в 7-ом классе (второй год обучения). В большой комнате находилось 39 девочек и мальчиков 7-ми и 8-милетнего возраста. Длинные парты устарелого образца расставлены вдоль трех стен в виде буквы П. В классе имеется кафедра, но учительница сидела на стуле рядом с одной из парт. На вопрос учительницы, у кого имеется Aufsatz (сочинение), мальчик-семилетка выразил желание рассказать о состязании аэропланов, производившемся

накануне на берлинском аэродроме. Мальчик рассказывал довольно плавно. Во время рассказа было употреблено новое слово, название аэроплана, и учительница предложила желающему написать его на доске. По окончании рассказа несколько очевидцев состязания поочередно делали дополнения, а первый рассказчик то возражал, то соглашался. Завязалась очень оживленная беседа, в которой приняли участие почти одни мальчики, обнаружившие знакомство с техникой воздухоплавания. Дети чувствовали себя непринужденно, но дисциплина не нарушалась. Когда дети прерывали говорившего, учительница их останавливала, и дети беспрекословно подчинялись её указаниям. Учительница называла детей по имени, а дети учительницу по фамилии с прибавлением Fräulein. Когда описание состязания аэропланов было исчерпано, учительница, дав некоторые разъяснения, установила, что первый рассказ в общем вполне соответствовал действительности. После этого учительница предложила желающим прочесть свои Aufsatz'ы, и несколько девочек прочитали приготовленные сочинения, большинство которых состояло из двух-трех фраз. Одна девочка заявила, что она может прочесть Geschichte и, по предложению учительницы, объяснила «гостям» (мне и моей приятельнице), что Aufsatz'ем называется рассказ о личных переживаниях, а Geschichte — выдуманное происшествие. В общем урок прошел интересно и довольно оживленно.

Затем нас направили во 2-ой класс (7-ой год обучения). Но вместо урока в классе происходили танцы. Присутствовавшая при этом учительница объяснила, что дети утомились от долгого сиденья, поэтому она разрешила им поплясать. Танцевали преимущественно девочки, и с большим увлечением, под звуки собственного пения. По сообщению учительницы и детей, некоторые танцы и мотивы придуманы самими школьниками.

Наконец, ректор повел нас в свой класс (8-ой год обучения). Когда все уселись на стульях и скамьях вокруг длинных столов, в класс вошел 13-тилетний мальчик с бледным болезненным интеллигентным лицом. Иензен обменялся с учеником несколькими фразами. Взяв что-то у себя в столе, ученик вышел из класса, а Иензен повел о нем беседу. Он рассказал, что этот новый ученик раньше учился в гимназии, что и дома, и в школе с ним обходились сурово, и это плохо отразилось на его психике и умственных способностях. И вот мальчик, украв несколько марок, решил бежать из дома; но на вокзале он своим странным поведением привлек внимание полицейского агента, который отвел его к родителям, а те определили его в школу Иензена. Здесь мальчик начинает оживать; робость его уменьшилась, и он с увлечением, часами, работает в школьном музее. В заключение Иензен просил детей дома о новом ученике ничего не рассказывать и своими наблюдениями делиться только с ним, так как в интересах индиви-

дуализации необходимо, чтобы ученики и преподаватели взаимно осведомляли друг друга. «Обещайте мне, прибавил Иензен, что вы будете делать все от вас зависящее, чтобы облегчить положение этого ученика и сделать для него пребывание в школе как можно приятнее». Это предложение ректор поставил на голосование, и все поднятием руки выразили готовность исполнить просьбу ректора. Эта беседа заняла почти целый час. Урок закончился пением. Дети при помощи Иензена разучили новую песню, которую они вместе с ним повторили несколько раз.

Весь второй день мы провели в выпускном классе, на уроках ректора Иензена. Первый урок начался пением. После этого Иензен обратился к классу с вопросом: «у кого имеется Aufsatz»? Предложения посыпались со всех сторон, причем каждый называл тему своего произведения. «Кто хочет читать свой Aufsatz?», спросил Иензен. Опять поднялось много рук. «Кто хочет читать сегодня?» «Кому безразлично сегодня или в другой раз?» — Все эти вопросы были также разрешены посредством голосования. Затем ученики и ученицы стали поочередно читать свои Aufsatz'ы. К моему удивлению, почти все Aufsatz'ы были написаны не только правильно, но даже художественно и красочно, а чтение в большинстве случаев отличалось большой выразительностью.

Каждый раз, когда ученик или ученица заканчивала чтение Aufsatz'а, Иензен просил класс высказаться по поводу его формы и содержания. Дети свободно высказывали свои мнения: кто критиковал, кто одобрял; в некоторых случаях завязывалась настоящая дискуссия. В конце концов Иензен предлагал голосовать за или против одобрения Aufsatz'а. В одном случае Иензен упрекал детей за чрезмерную придирчивость и предостерегал от критиканства, часто вызываемого недоброжелательством по отношению к товарищам. — Один из мальчиков по прочтении своего Aufsatz'а сказал, что он сам им не удовлетворен, что он, вообще, не умеет описывать, но Иензен, похвалив Aufsatz, стал ласково укорять мальчика за чрезмерную скромность и предостерегал его от самоунижения.

Этот урок рассеял мое предубеждение. Мне казалось, что в этой школе занятиям уделяется мало места, и формальные знания детям приобретать трудно. Между тем в умении грамотно и толково излагать свои мысли метод Иензена дал поразительные результаты. И среди учеников старших классов средней школы, начиненных грамматикой, диктантами, переложениями и всевозможными письменными упражнениями, вряд ли многие умеют так писать, как эти 13-тилетние мальчики и девочки из рабочей среды.

Следующий урок также начался пением. Затем один из учеников заявил о своем желании прочесть доклад о Бисмарке. До того, как предоставить слово докладчику, Иензен задал классу несколько вопросов, относящихся к хронологии

важнейших событий в Германии в XIX в. Но ученики в данном случае оказались не на высоте. Они отвечали неуверенно, невпопад, и Иензен отечески их укорял, заставляя повторять за собой некоторые даты — 1848, 1866, 1870—71 и т. д. Характерно, что упоминая вскользь о франко-прусской войне, Иензен сказал, что война эта сначала носила «оборонительный» характер и превратилась в «завоевательную» лишь благодаря ходу событий.

Наконец, ученик приступил к чтению отрывков из воспоминаний Бисмарка. Мальчик читал вяло, скучно и не всегда сразу находил нужные отрывки. Когда же Иензен попросил детей дополнить сведения, сообщенные докладчиком, никто не отозвался. В ответ на упреки Иензена несколько мальчиков обещали к следующему разу кое-что прочесть об эпохе франко-прусской войны, а один из учеников заявил, что прочтет об этом в энциклопедическом словаре. Иензен же, в свою очередь, обещал, во избежание тенденциозного освещения, ознакомить класс с оценкой франко-прусской войны историками разных направлений, так как «лишь при таких условиях можно выработать себе самостоятельное мнение». Однако, судя по всему ходу урока, можно заключить, что история не принадлежит к числу любимых предметов и особенного интереса не вызывает. По всей вероятности, в данном случае сказалось бессознательное влияние преподавателя.

На следующем уроке одна из учениц прочла балладу; читала очень выразительно. По окончании чтения Иензен обратился к классу с вопросом, понравилась ли прочитанная баллада. Большинство высказало свое одобрение, но некоторые заявили, что содержание баллады не совсем понято ими. По предложению Иензена, двое мальчиков изложили балладу своими словами, после чего голосованием установлено было, что содержание баллады всеми усвоено. Но тут одна из учениц выступила с критикой, находя, что некоторые места баллады были прочитаны несоответствующим тоном. С согласия детей, выраженного голосованием, Иензен предложил критиковавшей ученице прочесть балладу по своему, что она и исполнила с большим успехом, обнаружив при этом тонкое литературное и психологическое чутье. Хотя урок затянулся и наступила перемена, дети не обнаруживали признаков нетерпения и внимательно следили за прениями.

Последний урок ректора Иензена был посвящен математике. Дети устно производили умножение на большие числа, пользуясь при этом упрощенными остроумными приемами, придуманными Иензеном. Затем они решали задачи на измерение площадей, объема куба и цилиндра. Как и на других уроках, в работе участвовали лишь желающие. Но пассивными оставались немногие.

Уроки истории и математики, конечно, являются отступлением от системы Иензена, но в общем метод все же выдер-

жан. И пришлось воочию убедиться, что талантливый преподаватель в состоянии творить чудеса. Благодаря личным дарованиям и огромному темпераменту Иензена, его необычные педагогические приемы дали блестящие результаты и намеченные им цели, казавшиеся нам недосягаемыми, оказались вполне осуществимыми. Ученики и ученицы обнаруживают сведения по разным отраслям знания, любят книги и умеют самостоятельно в них разбираться, свободно пишут и толково выражают свои мысли, и все это достигнуто не при помощи «учёбы», являющейся нередко пыткой для учащихся. Отношения между Иензеном и учащимися простые, доверчивые, дружеские, и процесс усвоения таков, что превращает школьную жизнь в постоянный праздник. В школе Иензена царят веселье и радость. Не слышно в этой школе и ламентаций по поводу совместного обучения детей обоего пола. Мальчики и девочки сидят здесь вперемежку, и отношения между ними, насколько можно было заметить, вполне товарищеские.

Несмотря на некоторые, отмеченные мною, недочеты, я ушла из школы Иензена в приподнятом настроении. Но как только непосредственное впечатление изгладилось, мною овладели сомнения: доступны ли, по плечу ли подобные методы среднему учителю? В состоянии ли рядовой учитель постоянно импровизировать, проявлять находчивость, инициативу и высокое умственное и душевное напряжение? — Боюсь, что нет!

Е. Эфруси.

Ручной труд в русской школе в Ревеле

К началу 1915 года ручной труд, как особый предмет, существовал в России приблизительно в 1.500 школах разных типов. Среди этих школ имелось не мало и общеобразовательных средних учебных заведений. К этому времени ручной труд получил право гражданства во всех кадетских корпусах, учительских институтах и семинариях, был введен в большинстве коммерческих училищ, постепенно проникал в гимназии и реальные училища. Очень своевременно вспомнить в настоящее время о том, что при министре нар. просвещения генерале П. С. Ванновском комиссия по преобразованию средней школы включила ручной труд, наряду с гимнастикой и военными упражнениями, в программу всех её классов, кроме последнего, отводя в первых трех классах на это по 4 часа в неделю, а в остальных — по два часа. Особое совещание по реформе средней школы, собранное в апреле 1915 г. под председательством графа П. Н. Игнатьева, отвело ручному труду весьма значительное место среди так называемых воспитательных предметов, как на первой ступени средней школы (первые три года), так и на второй (четыре старших класса). К сожалению, «Игнатьевские программы» не успели войти в действие, и средняя общеобразовательная русская школа не могла в полной мере оценить значение ручного труда в воспитательно-образовательном плане школы.

Отсутствие определенной традиции в этом отношении определило тот, на наш взгляд очень нежелательный, факт, что зарубёжная русская средняя школа в своем учебном плане почти не отводит места ручному труду. Нам представляется, что рано или поздно вопрос о введении ручного труда в программу средней школы русского зарубежья придется разрешать, и с этой точки зрения моя небольшая заметка о постановке этого предмета в русской школе в Ревеле может иметь некоторое практическое значение.

В 1918—19 г. мне пришлось принимать участие в выработке программы ручного труда просветительной комиссией при Ростовской на/Дону городской управе, в городе, где я в то время служил директором гор. профессионально-технического училища им. Варваровых. Разработка этой программы в комиссиях была поставлена в связь с пересмотром общего учебного плана средней школы, причем имелось в виду главным образом городское училище. Ручной труд предполагалось связать с преподаванием остальных предметов, преимущественно посредством изготовления учебных пособий из дерева и металла.

Для меня, знакомого с техникой, уже тогда выяснялась неосуществимость на практике такого проекта, и эта мысль была оставлена. Было решено ограничиться ознакомлением учеников с приемами обработки дерева и металла. В подробностях программа осталась не выработанной.

Перебравшись в 1921 г. в Эстонию, я застал там момент введения ручного труда в эстонскую среднюю школу, по инициативе управляющего ревельским гор. школьным отделом г. Вейдермана. Программа по ручному труду, выработанная тогда, заслуживает внимания. Привожу её здесь без существенных сокращений.

Работы из дерева (для I и II кл. гимназии — бывш. IV и V кл. до-Игнатьевской русской гимназии: 2 часа в неделю): 1) Работы из одного куска дерева: ручка для топора, подставка для сапог; кухонная ложка. 2) Работы из нескольких кусков дерева: а) солонка (на гвоздях); б) коробка для бумаг (на винтах); в) чертежная доска, склеенная краем; г) рамка для картины (на шипах); д) ящик для ножей, склеенный краями под углом в 45°; е) вешалка, на открытых шипах; ж) складной стул; з) табурет; и) стенной шкаф (полускрытые шипы); к) столик для шахмат с инкрустацией; л) шкатулка для ценных вещей (скрытые шипы) [1]).

Работы из металла. Материалом служит: различной толщины проволока, листовое железо (жесть) и медь, а также железо в плитках и проволоке[2]). Порядок изделий в I и II классах (2 часа нед.): 1) Сгибание: крючёк для бумаги, для писем; подставка для ручек с перьями; крючёк с винтовой нарезкой; крючёк для вешалки. 2) Вырезывание различных предметов из металлической бляшки; сгибание бляшки (цилиндр, открытая коробка, литр, кружка для воды). 3) Опиловка, сверление, сгибание, клепка, обточка, ковка железа (кочерга; щипцы; угольник; линейка и т. д.). 4) Резка меди, опиловка, сверление, сгибание, прессование, тифовка, пайка (салфеточное кольцо; пресс; пепельница; ложка и т. д.).

Работы из папки. Порядок работ в I и II кл.: 2 часа в нед.: 1) а) Четырехугольная или шестиугольная карточка; б) карман на стену для гребня; в) четырехугольная, круглая или овальная коробка; г) коробка из толстой папки. 2) Постройки; дома: части города: усадьбы; части дома. 3) а) Записная книжка из бумаги или материи; б) папка с отделениями для документов; в) переплет для книги из бумаги с раскраской по собственному проекту. 4) а) Коробка для домашней аптеки, коллекций, рукоделий; б) коробка, по собственной композиции, произвольной формы, украшенная печатными клише; в) аль-

[1]) Параллельно можно изготовлять уч. пособия: а) прибор для расправления крыльев у бабочек; б) подставка для пробирок; в) приборы для измерения земли; г) приборы для физики: штативы и т. п.

[2]) Выбор работ предоставляется преподавателям.

бом для карточек; г) записная книжка из коленкора, по собственному рисунку (клише, шаблоны, нарезки из линолеума); д) то-же наполовину из коленкора, наполовину из материи.

На практике папочные работы, также как и первоначальные работы из дерева (и даже из жести), исполняются, как ниже будет указано, уже в начальной шестиклассной школе. Но в то же время, за неимением инвентаря и помещения, часто в средней провинциальной школе работают еще из папки.

В Ревеле обработка дерева применяется уже во всех городских начальных школах (в V и VI кл.). Для этой цели в разных пунктах города организовано т р и солидно оборудованных класса ручного труда. В декабре 1921 г. мною устроены первые классы для ревельских городских гимназий, которые с этого времени посещаются учениками эстонских, немецких и русских (гор.) гимназий.

Мне же первому пришлось приступить к занятиям в этих классах. Класс состоит из трех помещений: для черчения, для работы и кладовой для материала (дерево).

Оборудование его обошлось городу около 300.000 эст. марок (1.500 зол. царских рублей). В общем же такое оборудование на 25 чел. должно состоять из следующих предметов[3]):

1)	25 верстаков для столярного дела (каждому ученику необходим отдельный верстак во избежание беспорядка в классе)	à 6.000	150.000
2)	шкаф для хранения инструментов		8.000
3)	25 ординарных рубанков	à 350	8.750
4)	25 двойных рубанков (в том числе и фуганки) . .	à 400	10.000
5)	3 шерхобеля	à 300	900
6)	1 фальцхобель, 1 нутхобель		1.500
7)	10 рамных столярных пил (2 — 1" шир., 6 — ½" шир. и 2 — ¼" шир.)	à 200	2.000
8)	1 большая (28") ручная пила, 4 — маленьких, в том числе 2 — специально для нарезки шипов (с мелкими зубами), 1 — узкая пила (ручная) для выпиловки внутрен. отверстий		3.000
9)	5 коловоротов с 10 различного рода и величины буравами .		1.000
10)	25 железных молотков с ручками, 1 стальной молоток, 1 топор (малый)		1.500
11)	6 деревянных молотков из ясени		600
12)	25 столярных наугольников, 2 стальных угла[4])		3.000
13)	1 шмиге		150
14)	3 рейсмаса		500
15)	20 плоских стамезок от ⅛ до 1 дюйма шир., 20 полукруглых стамезок такой же ширины, все с ручками[5])		2.000
16)	3 отверткп разных размеров	à 150	450
17)	2 рашпиля à 200.—, 10 треугольных напильников для точки пил à 150.—, 1 прибор для разводки пил 150.—, 15 напильников плоских от 11" до 8" à 125.—, 10 полукруглых напильников à 125.—, 4 — треугольных и 2 — круглых напильника à 125 мар.		5.675

[3]) Цены указаны в эстонских марках; 15 эст. марок = 1 фр. франку.

[4]) Желательно для черчения кроме того 25 черт. угольников и 25 линеек.

[5]) Если в классе имеется (необязательно) токарный станок, то — набор токарных стамезок.

18)	4 цикли	à	50	200
19)	5 дюймовок или метров	à	35	175
20)	20 различной величины тисков для склеивания (более пригодны — мелкие)	à	170	3.400
21)	1 клещи, 1 плоскогубцы, 1 круглогубцы			300
22)	2 железных циркуля	à	100	200
23)	1 точильный камень с ящиком и ручкой, 2—3 ручных точильных камня (оселки)			800
24)	1 колода для топора			300
25)	5 верстачных щеток, 1 половая щетка, 1 щетка для платья			1.250
26)	1 примус для керосина à 800 мар., 1 сосуд для варки клея à 800 мар., 1 банка для керосина à 200 мар.			1.800
27)	2 ножа, 1 ножницы			300
28)	5 донцев (приборы для выстрагивания прямого угла на доске, которые можно сделать собственными силами)			1.500

Стоимость всех необходимых инструментов (1—28 п.) равна 189.300 эст. марок или 12.620 франц. франкам.

Относительно материалов для обработки дерева рассчет может быть сведен к следующему: Дерево (сосновые, красноольховые, березовые доски в 1"—½" толщины, сосновые бруски в 2" × 2" и 1½" × 1½") обходится в год на одного ученика 100 эст. мар. Остальной материал (клей, стекл. бумага, керосин, вареное масло, льняное масло, бейц, мыло, лак, политура, денатур. спирт, стол. карандаши, веревка для пил, гвозди, винты, кисти, спички, сосуды) — 50 эст. мар. на каждого ученика в год. Итого на одного учащегося — 150 эст. мар., т. е. 10 фр. франков в год. Это — максимум.

Оба класса средней школы, в одном из которых между прочим занимается гор. русская гимназия и гор. русское начальное училище, посвящены работе по дереву. Изделия из жести также изготовляются в некоторых нач. школах, но лишь самого примитивного характера, занимая часть времени, отведенного для занятий по дереву; они необязательны, и этот отдел не развивается, что следует приписать отчасти неподготовленности преподавателей.

Обработка же дерева поставлена вполне удовлетворительно, как с технической стороны, так и со стороны методической. По этой специальности город располагает уже 5—6-ю вполне осведомленными преподавателями.

Ручной труд входит в программу нач. и средней школы, как обязательный предмет. Работам из папки посвящены 4 младших класса начальной школы, а работам по дереву — V и VI классы начальн. школы и I и II классы гимназии, т. е. 4 школьных года. В некоторых случаях, за недостатком места, класс делится на 2 группы.

Как можно заключить из приведенной программы, ручной труд в эстонской школе вышел далеко за пределы тех педагогических сухих приемов, которыми ограничивались последователи шведской системы обучения ручному труду. В настоящее время ручной труд обнимает собою почти всю столярную тех-

нику или технику работ по металлу, хотя в то же время не достигает пределов этого предмета во французской нач. школе, где учащиеся работают также на токарных станках по железу («Annuaire de la jeunesse», 1916).

Несмотря на расширение границ ручного труда, приемы его преподавания, разумеется, остаются педагогическими. В преподавание этого предмета положен единый принцип: медленная, аккуратная, точная и планомерная обработка материала общепринятыми в технике способами, под постоянным наблюдением преподавателя. Классный опыт показал, что для учащихся затруднительны лишь первые шаги; на первых же порах и педагогу приходится затрачивать максимум энергии.

Изготовлению каждого предмета предшествует его вычерчивание в двух, трех проекциях, с обозначением размеров. Затем учащиеся работают по своим рисункам, вместе с которыми исполненная работа сдается преподавателю.

При опытном руководителе за четыре года детьми не только вполне усваивается приведенная выше программа по дереву, включая резьбу, но и остается время для работы по металлу. Классная работа настолько интересует учащихся, что расходовать время на наблюдение за порядком и надзор за поведением почти не приходится.

Программа эстонской школы по ручному труду, по моему мнению, страдает загроможденностью и расплывчата. Нужно было бы точнее выявить типы работ, на которых следует остановиться преподавателю, а также не задаваться обширными задачами по технике железа. Лично я держусь того убеждения, что обработка этого металла даже холодными способами слишком специальна для общеобразовательной школы и не выполнима в классных помещениях.

Будучи хорошо знакомым по своей прежней службе с техникой работ по меди, серебру и золоту, я бы рекомендовал в школе ограничиться работами по меди; лучше всего брать л а т у н ь, т. е. желтую медь. Это — чистое, нетрудное дело, имеющее с техникой работ по железу очень много общего, к тому же не нарушающее почти классной тишины. Мною произведены в этом отношении уже в Эстонии опыты, которые, к сожалению, остановились за невозможностью выделения из общей программы необходимых для этого часов.

Работа по меди возможна при такой же обстановке, как и столярное дело. Я сказал бы, что она требует меньших расходов на материал и на оборудование, так как расход на верстаки для дерева гораздо значительнее стоимости специальных столов для обработки меди.

Так как этот предмет, по моему мнению, заслуживает особого внимания, я позволю себе привести детальную смету на оборудование класса ручного труда по меди на 25 чел.; цены даны в эст. марках.

1)	3 стола из 2" досок, прикреплен. к полу на твердой основе, 5 арш. д. × 1¼ ш. .	à	2.660 7.980
2)	25 табуретов . . .	à	250 3.750
3)	2 кольца	à	300 600
4)	1 шкаф		8.000
5)	1 стол и 1 табурет учителю		1.000
6)	1 сверлильная машина . .		2.000
7)	1 ножницы для резки . . .		2.500
8)	1 точило		800
9)	75 напильников, раз. формы и величины .	à	70 5.250
10)	75 надельфейлей разных	à	34.6 2.600
11)	1 дюж. шарнирфейлей . .		350
12)	1 дюж. рифлевок		600
13)	300 ручек	à	6 1.800
14)	25 флахейзенов чут. 15 сент. × 15 . . .	à	300 7.500
15)	5 шпераков разн. .	à	1.500 7.500
16)	30 молотков (25 плоских, 5 для тифовки	à	300 9.000
17)	10 дерев. молотков	à	50 500
18)	1 ригель для браслетов . .		600
19)	13 паралл. тисков .	à	400 5.200
20)	13 ручных тисков .	à	200 2.600
21)	13 ручных ножниц	à	200 2.600
22)	25 плоскозубцев . .	à	50 1.250
23)	25 круглозубцев . .	à	75 1.875
24)	2 паяльных лампы . . .		5.000
25)	3 паяльных трубки	à	50 150
26)	3 мал. паял. колбы .	à	150 450
27)	8 лобзиков . . .	à	200 1.600
28)	3 дрели	à	300 900
29)	12 шаберов . . .	à	100 1.200
30)	1 клупп		1.000
31)	25 стал. угольников	à	200 5.000
32)	10 мед. крацбюрстов	à	200 2.000
33)	10 ручных щеток .	à	50 500
34)	12 фильцов . . .	à	50 600
35)	10 полировников .	à	100 1.000
36)	1 анка с прибором . . .		3.000
37)	25 циркулей . . .	à	100 2.500
38)	6 мелких бунцовок .	à	100 600
39)	разные сосуды		2.000

Итого вся смета на оборудование составит 103.355 эст. мар. (6.900 фр. фр.).

Материалы для класса по меди обойдутся на каждого ученика не более 90 эст. мар. в год (6 фр. фр.).

В мастерской по металлу, так же, впрочем, как и в столярной, необходим водопровод и вентилятор.

К изделиям, которые можно с успехом приготовлять из медной проволоки и бляшки (различной толщины), в порядке трудности их исполнения, могут быть отнесены следующие: пластинка в форме визитной карточки с обрезанными углами; накладной угол с пропильным орнаментом; нож для бумаги с пропиловкой; накладка на замочную скважину; ручка для выдвижного ящика на шарнирах; лопатка для торта; чайная ложка; блюдце; пепельница; салфеточное кольцо, без спайки и со спайкой; задвижка и т. д. Кроме того — геом. фигуры, орнамент, цифры, крючки и т. д. из изогнутой проволоки. С последних предметов именно и рекомендуется начинать.

Содержание класса и инструментов в порядке в Эстонии возлагается на особого служителя с оплатой в 7.000 мар. в мес. (466 фр. фр.). Преподаватели же из лиц с высшим образованием и 12-тилетним стажем за 25 нед. уроков получают оклад в 20.000 эст. мар. (1.333 фр. фр.), а лица с образовательным цензом учительского института, которые в крайних случаях допускаются и в средние школы, получают мес. оклад в 15.000 мар. В этом случае ручной труд, как обязательный предмет, расценивается одинаково со всеми другими предметами.

Кроме Ревеля, в русской средней школе занятия ручным трудом, насколько мне известно, существуют только в Юрьеве и Нарве, а в начальной школе — в Нарве и Валке.

С. Недлер.

Некролог

Вильгельм Рейн

В лице скончавшегося 20 февраля этого года на 83-м году жизни Вильгельма Рейна сошла со сцены одна из самых крупных и известных фигур немецкой педагогики. Сошел со сцены не только один из крупнейших представителей, но и глава целой педагогической школы, господствовавшей в течение нескольких десятилетий, воспитатель и вождь поколений учительства, влияние которого распространялось далеко за пределы родной ему Германии. Жизнь этого потомка нескольких поколений пасторов и педагогов, прекрасно описанная им самим за три года до смерти (см. Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Bd. I. Leipzig, 1926), представляет собою образец спокойного, почти что идиллического, типично немецкого благообразия. Она не изобилует внешними событиями. Родившийся в конце революции 1848 года, Р., окончивши гимназию в Эйзенахе, поступил на богословский факультет иенского ун-та. Здесь он сразу же подпал под влияние К. Стоя (K. Stoy) — ученика и восторженного приверженца Гербарта, бывшего профессором педагогики в ун-те. Влияние это определило собою весь жизненный путь Р. Последовав за своим учителем в Гейдельберг, сдав затем в Иене государственный экзамен по богословскому факультету, Р. работает еще в течение года в семинарии другого известного последователя Гербарта — Циллера (в Лейпциге). Циллер в частностях расходился со Стоем, и это в пределах одного и того же умственного течения проявившееся расхождение было, пожалуй, самым большим критическим переживанием в жизни Р., оставшегося в течение всей своей жизни верным заветам Гербарта. Вся его шестидесятилетняя деятельность была изумительным по своей методичности и систематичности возведением, а затем охранением здания Гербартовой педагогики.

По окончании ун-та Р. становится учителем народной школы в Бармене, затем учителем учительской семинарии в Веймаре и, наконец, директором учит. семинарии в своем родном городе Эйзенахе. Десять лет чрезвычайно успешной деятельности на этом посту на всю жизнь связали его с немецким народным учительством. Как никто другой, понимал он потребности и стремления этого многочисленного слоя немецкого общества, сыгравшего такую большую роль в жизни Германской империи. Как автор многочисленных учебных пособий по педагогике, в течение десятилетий господствовавших в немецких учительских семинариях, как руководитель и вдохновитель издательств и журналов для народных учителей, как редактор известной «Педагогической Энциклопедии», наконец, как лектор бесчисленных повторительных курсов для учителей, Р. сообщил немецкому учительству интерес к педагогическим вопросам, содействовал выработке его самосознания, сплочению его в своеобразное сословие внутри немецкого общества. В 1886 году Р. становится профессором педагогики иенского ун-та, долгое время единственным профессором в германских ун-тах вообще. На этом посту он год за годом преодолевает недоверие ун-тов к педагогике, борется за права ее как особой науки внутри университетского преподавания. Теперь педагогика победила, и в Германии нет ун-та, где бы не было кафедр педагогики или, по крайней мере, регулярного преподавания ее как особой дисциплины. Труды Р.: двух-, а потом трехтомная «Педагогика в систематическом изложении», его выдержавший множество изданий (вышедший и по-русски) «Очерк педагогики», в которых Р. придал педагогике, быть может, даже чрезмерно наукообразную, переходящую в школьный педантизм, форму, явились немаловажным фактором в этой победе. Лекции Р., привлекавшие многочисленную аудиторию, были лишены педантизма его сочинений. В лекциях он был менее догматичен, не ограничивался изложением готовой системы, касался злободневных вопросов и откликался

на новые течения в педагогике. Благодаря основанному им при ун-тете педагогическому семинарию и опытной школе при нем, университетское преподавание им педагогики было единственной в свое время попыткой сочетать теорию с практикой, — обстоятельство, в значительной мере обеспечившее успех возглавлявшейся им Гербартовой школе. Вся та рутина образцово и всесторонне разработанной техники «наглядного обучения» и «дисциплины» (Zucht), учебных планов, расписаний и программ отдельных предметов, которая была гордостью немецкой народной школы конца XIX-го и начала XX-го столетия, была в значительной степени разработана и полностью систематизирована Р., сумевшим подвести под нее фундамент теории и придать ей фасад научности.

В течение более чем сорока лет Р. был профессором в Иене, постепенно расширяя свою известность и, начиная с девяностых годов прошлого столетия, разделял славу двух своих коллег по ун-тету, столь от него отличных, Геккеля и Эйкена. Он много путешествовал, изучая на месте школьное дело в Зап. Европе и Сев. Америке. Штаб-квартирой его деятельности оставалась, однако, Иена. Летние курсы для учителей, основанные им в самом начале его университетской деятельности и ежегодно проводившиеся им до конца жизни, сделались с течением времени центром его международной активности. В последние годы до войны они привлекали до 900 участников со всех концов Европы, в том числе и из России. «Папаша Рейн» умел объединять всех курсантов в одну большую семью, и возглавлявшийся им «летний университет» был до войны главным центром широкого международного педагогического движения. Расширяя свое влияние за пределы Германии, Р. сумел перенести и на немецкую почву иностранные идеи. Под влиянием Р. ученик его и последователь Герман Лиц (Lietz) поехал в Англию и положил затем основание в Германии первой школе-пансионату нового типа (Landerziehungsheim), из которой родилось впоследствии широкое педагогическое движение, в значительной мере подкопавшееся под основы Гербартовой педагогики. Одним из первых, наконец, Р. понял значение датской «высшей народной школы». И если движение это, определившее собою, в особенности после войны, судьбы внешкольного образования Германии, пошло иными путями и тоже немало содействовало подрыву Гербартовой педагогики, то все же иенская «высшая народная школа», стоящая и до сих пор в центре нового движения, обязана своим процветанием в значительной степени Р.

В поминальной характеристике нет возможности изложить Рейновскую систему «научной педагогики». Во всех почти отношениях она уже относится к прошлому, как прошлым стали в Германии упраздненные в ней ныне учительские семинарии, в которых она процарствовала десятилетия. Плод либерально-гуманитарного воззрения, она была индивидуалистична по своему направлению и, ставя своей задачей воспитание нравственной личности учащегося, она мыслила этот процесс, как усвоение каждым учеником в отдельности некоего готового, вне его пребывающего культурного содержания. Облегчить учащемуся это усвоение, сделать его возможно «наглядным», вызвать в учащемся «интерес» к нему, — этими задачами определялось решающее значение, придававшееся Р. технике преподавания. Есть некое «общее образование» и существуют общие приемы наилучшего усвоения каждым учащимся этого одного и того же «общего образования», — таковы были посылки педагогической системы Гербарта — Рейна. С начала нового столетия основные положения Рейновской педагогики подверглись с разных сторон самому решительному отрицанию. Индивидуализму ее Наторп противопоставил идею социальной педагогики, для которой и класс и школа составляют социальное целое, в котором работа одного учащегося не протекает параллельно, а переплетается и восполняется работой другого. И Наторп же подверг уничтожающей критике ту «интересность» преподавания, в основе которой лежит чисто пассивное понимание наглядности. Одновременно Кершенштейнер «наглядному» обучению противопоставил идею трудовой школы, т. е. обучения, не «преподающего» ученику готового содержания, а создающего впервые новое содержание. И он же показал, как несостоятельна уже в нашу эпоху возрастающей социальной диффе-

ренциации идея готового «общего образования», противопоставив ей идею «специфического общего образования», т. е. целостной образованности, вырастающей из углубленного, активного усвоения различных частных областей культуры и жизни.

В одном пункте, однако, педагогика Р. не изжила себя, осталась до сих пор современной. Р. был первым в Германии теоретиком и защитником единой школы. Эту последнюю он мыслил, как органическую систему, покоющуюся на одинаковой базе шестилетней «основной школы» и ведущую учащегося, в зависимости от его способностей и успехов, к одному из трех типов профессионального образования, надстраивающихся над основной школой: низшей профессиональной школе, средней профессиональной школе и школе университетского типа. В разработке плана «единой школы» Р. сочетал свой традиционный либерализм с передовыми течениями социальной реформы: он был единомышленником и другом Ф. Наумана и основателя движения «земельной реформы» Дамашке. Правда, в этом отношении новейшее развитие идеи «единой школы» переросло сейчас взгляды Р., как переросло современное социальное развитие его социально-политические воззрения. «Единая школа», как она осуществляется сейчас в демократиях Европы и Америки и в самой Германии, носит гораздо более дифференцированный характер; в частности, тройное вертикальное разветвление ее, намеченное Р., восполняется также тройным горизонтальным ее делением, поскольку между профессиональной школой и начальной выделяется посредствующая ступень специфической школы отроческого возраста[1]). Но все же заслуга Р. в проведении в жизнь идеи единой школы была громадна.

Изумительно бодрый телом и душой, написавший необозримое число работ, один список которых занимает в составленной его учениками биографии его (E. Schulz: Das Lebenswerk Prof. Dr. Reins) десять страниц, накануне своей смерти с обычным оживлением прочитавший свою очередную лекцію, Р. пережил свое время. Он был свидетелем того, как его собственное дело породило силы, обратившиеся против него самого. Революция в особенности отбросила его назад, в консервативный лагерь, также и в области педагогики, его, в течение столь многих лет бывшего выразителем и средоточием передовых стремлений немецкого учительства. Повидимому, он чувствовал этот трагический исход своей жизни, ровный, безмятежный путь которой, казалось, столь чужд был всякого трагизма. Не случайно взял он эпиграфом для своей упомянутой выше автобиографии следующие слова Гете, написанные великим поэтом на склоне жизни: «Долго жить — значит многое, слишком многое пережить: любимых, ненавидимых, безразличных людей, царства, столицы, даже леса и деревья, которые мы в юности своей сажали и ростили. Мы переживаем семих себя... Надо уметь в каждый момент предстоять вечному и ощущать его в себе, чтобы не страдать от преходящести времени».

С. И. Гессен.

Михаил Станоевич

14 июня т. г. в Белграде состоялись похороны Михаила Станоевича, одного из выдающихся педагогов и культурных деятелей Югославии.

М. Станоевич родился в 1867 г.; специальное педагогическое образование он получил в белградской учительской школе. Пламенный патриот, для которого благо родины было превыше всего, С. рано выступил на поприще культурной работы. Девизом его жизни было — «свобода и просвещение родного народа». До конца дней покойный не покидал своей разнообразной и необычайно плодотворной работы. В течении 44 лет он трудился, как учитель, публицист, литератор, политик, организатор охраны здоровья детей, славянский деятель, администратор, — главные же заслуги его лежат в области народного просвещения и педагогики.

---

[1]) Срв. мою статью: «Кризис демократии и новейшее развитие школьных систем» в сборнике в честь П. Н. Милюкова. Прага. 1929.

Будучи еще слушателем учительской школы, С. начал сотрудничать в журналах для детей; затем им был написан ряд детских книг («Пролетни дарак», «Српска вила» и мн. др.), изданы детский и ученический календари. Покойный работал и был постоянным сотрудником многих политических периодических изданий («Одјек», «Трибуна», «Самоуправа» и др.). На арену политической деятельности он выступил в конце 80-х годов, в эпоху бурную и значительную для Сербии. Несмотря на свою молодость, С. сумел уклониться от политических страстей; он ненавидел демагогию и был трезвым идеалистом. В ряде своих трудов он проводил мысль об укреплении в народе идеи широкого национального самосознания; между прочим, его книга — «Историја српског народа» — была в Боснии по распоряжению австрийских властей предана в 1910 году сожжению, как опасная по своей великосербской тенденции.

С течением времени С. все больше отходит от внутренней политической борьбы и посвящает себя делу народного образования. Из него очень скоро вырабатывается крупный школьный деятель. Он был одним из последних представителей того славного поколения педагогов, которые с 80-х годов прошлого столетия в неимоверно тяжелых условиях начали создавать югославянскую народную школу и закладывать здоровые традиции народного просвещения. Эти национальные апостолы успели привлечь к делу культурного строительства страны исключительное внимание правительства и общественных кругов и добились того, что попечение о развитии народного просвещения сейчас составляет характернейшую черту внутренней политики Югославии.

Место учителя С. занял тотчас после получения образования и долго учительствовал в народных школах (в Мочиоце, Чачке, Иванице, Белграде и др.); соединяя в своем лице редкий талант преподавателя, воспитателя и администратора, он всюду был высоко ценим и всюду стяжал общую любовь, как человек редких душевных качеств.

Широко образованный, следящий за всеми современными новейшими достижениями педагогики, С. рано выступил в педагогической литературе. Его первый труд — «Человек в его физическом, интеллектуальном и моральном развитии» — был написан им в 1885 г., в год окончания им курса в Учительской Школе. С этих пор покойный непрерывно, вплоть до самой кончины, сотрудничал в целом ряде виднейших педагог. журналов Югославии, состоял почти 20-ть лет редактором «Учитеља», был первым редактором органа союза югославянских учителей «Народна Просвета»; написал многочисленные исследования и статьи по политике народного образования и специально педагогические.

Нужды народной школы С. знал очень хорошо. Его проекты, касающиеся организации начального образования, легшие в основу существующих законоположений, занимают почетное место в истории югославянской народной школы. Голос покойного пользовался большим и неизменным авторитетом в министерстве, просветительном совете и учит. союзе.

Покойный написал ряд учебников для начальной (так наз. основной) школы по географии, истории, естествознанию, учебник математики для городских (грађанске) школ, составил атлас, руководство по рисованию. Он составил несколько руководств для преподавателей начальной школы; работал в области педагогической психологии (его труд: «О образовању воље»). В области педагогики главными сочинениями С. являются три строго систематических труда по методике: «Методика земљописне наставе», «Методика познавања природе» и «Методика историјске наставе»; в этих трудах покойный дал новые формы, приемы и обоснования начального преподавания географии, естествознания и истории. Особенно важное значение для начальной школы имела методика преподавания географии. Будучи последователем Гербарта, С. не признавал за географией особой воспитательной ценности, но считал, что она должна занять соответствующее место в учебном плане основной школы. Нападая на схоластический метод преподавания, построенный на голом вызубривании названий, критически разбирая недостатки существующих учебников, С. своей методикой вводит новый взгляд на преподавание географии и ука-

зывает новые здоровые приемы сообщения учащимся географических знаний. В основу своего труда он берет работы немецких методистов Руде и Руша, внося свои коррективы, пропагандируя между прочим экскурсивный метод.

Почивший положил много воодушевленной работы на дело образования Союза Всеславянского Учительства и на организацию его учредительного конгресса в Познани; в связи с этим он посвятил много страниц «Народной Просветы» статьям, знакомившим его родной народ с Польшей.

Говоря о деятельности покойного, нельзя не отметить его выдающихся заслуг в деле духовного объединения сербов и хорватов. С. был, одним из первых сербских учителей, которые еще в 1892 г., вместе с Филиповичем, Трстеняком и др., отправились в Загреб, устанавливая связи и пролагая пути к взаимному сближению двух родственных племен. На этом поприще много труда положил покойный и впоследствии.

Много лет покойный работал и в административной области, занимая ответственные должности в мин. нар. просв. — директора училищ, члена и председателя различных учебных комиссий, члена главного просветительного совета и т. д. Много и плодотворно поработал С. и по охране здоровья юношества, принимая участие в О-ве Красного Креста. Покойному обязан своим созданием и югославянский Студенческий Дом.

До последнего дня жизни покойный не оставлял своей напряженной деятельности, не обращая внимания на годы, усталость и пошатнувшееся в трудах здоровье. Смерть застала его на посту: работая по организации помещения на юге для детей и больных учителей, поехал он в Црквенницу и в день возвращения из этой поездки скончался.

Смерть этого видного деятеля и редкой души человека вызвала общую глубокую печаль. Огромная толпа провожала его гроб на место последнего упокоения...

К. К. Висковатый.

Е. Л. Зубашев[1])

До моего переезда в Сибирь осенью 1917 г. имя Ефима Лукьяновича Зубашева было мне известно, как всем, следившим за нашей политической жизнью, по деятельности его в Госуд. Совете, в котором он состоял одним из самых активных членов академической группы. Лично я его не знал, и случайные обстоятельства помешали мне познакомиться с ним перед отъездом моим в Томск, как я хотел этого, зная, что он был одним из самых замечательных и известных деятелей Сибири. Так случилось, что я познакомился с делом раньше, чем с человеком, и мог оценить дело его жизни независимо от того очарования, которое внушала всем встречавшимся с ним его обаятельная личность.

Первым же самым сильным моим впечатлением по приезде в Томск было здание технологического института. На фоне типичного губернского города с его деревянными домами и казенными каменными зданиями провинциального типа, деревянными тротуарами вдоль немощенных улиц, здания томского технологического института представляли собою какой то особый городок, благоустроенность и внешняя культурность которого переносили вас сразу в обстановку большого европейского центра. Впечатление это еще усиливалось, когда вы входили внутрь этих импозантных зданий: громадные аудитории со всеми новейшими приспособлениями, невиданными мною дотоле ни в одном из высших учебных заведений наших столиц, обширные лаборатории и чертежные, в оборудовании которых не была позабыта ни одна не только необходимая, но даже желательная только деталь. Все это, вплоть до квартир преподавателей, составлявших предмет нашей, университетских профессоров, зависти, свидетельствовало о совершенно исключительном размахе и вместе о проникавшей глубоко во все мелочи научной работы и преподавания прозорливости строителя института. Каким тесным, неприспособленным, провинциальным казалось на ряду с технологическим институтом здание университета, стоявшее

[1]) Слово, произнесенное в годичном собрании О-ва сибиряков, посвященном памяти Зубашева.

внутри обширной усадьбы, правда, милое в своей ампирной прелести, но не удовлетворявшее уже самым насущным нуждам преподавания, хотя и выстроенное только 15 лет раньше зданий института. Руководителем и душой постройки был Е. Л. Зубашев, на сороковом году своей жизни назначенный директором томского института, до этого выдвинувшийся в Харькове, как один из блестящих профессоров нашей технической науки.

Научное и академическое содержание института соответствовало его блестящей внешности. Е. Л. Зубашев сразу же воспротивился повторению ошибки, допущенной при основании томского у-та, основанного в составе одного только (медицинского) факультета, и настоял на том, чтобы институт был основан, как настоящий технический ун-ет, в составе четырех отделений (механического, химического, горного и инженерно-строительного), что только и могло его сделать подлинным очагом научного исследования, средоточием академической традиции. И руководимый Е. Л. Зубашевым, он стал на деле таким очагом: в его лабораториях и аудиториях, на собраниях его учебных органов веял живой дух русской академической традиции. Уже через несколько лет ряд молодых питомцев института могли с честью занять профессорские кафедры в нем самом и в других высших учебных заведениях России. Не удивительно, что, когда отрезанный от других рассадников науки томский ун-тет со своим только что основанным естественно-научным факультетом задыхался от всяческой нужды, технологический институт без большого для себя труда мог притти ему на помощь не только своими лабораториями и богатыми запасами своих учебных пособий и материалов, но и первоклассными преподавательскими силами. Этот дух здоровой академической традиции вдохнул в томский технологический институт Е. Л. Он не только сумел подобрать превосходный состав своих сотрудников-профессоров, но и воодушевить их своей любовью и верой в общее дело, своей объективностью, своей до самозабвения доходившей деловитостью. Вполне понятно, что когда по предоставлении высшим учебным заведениям автономии в 1905 г. Совет института был поставлен перед задачей выбора директора института, таковым был избран Е. Л., до сих пор занимавший эту должность по назначению. Редкий случай в летописи русских высших учебных заведений. И не удивительно, что еще 10-ть лет спустя после его ухода из института (в 1907 году, в результате вовлечения в обострившееся революционное движение студентов-технологов) решающим критерием в заседаниях органов института было соображение: как бы поступил в данном случае Ефим Лукьянович? Он строил не только с размахом, но и прочно, на вечные времена. И я уверен, что в недалеком будущем, когда Россия преодолеет окончательно дух разрушения и вступит в полосу реального строительства, когда возобновится дух культурной традиции и вернется почитание «предков», томский технологический институт, созданием которого Е. Л. себя увековечил, примет имя своего основателя.

Е. Л. Зубашев был однако не только создателем одного из главных рассадников технического просвещения в России. Он находил время и силы, чтобы стоять в центре всех культурных начинаний сибирских Афин. Он был одним из учредителей и первым председателем о-ва сибирских инженеров. Проект железно-дорожного строительства в Сибири, разработанный этим обществом, в значительной мере осуществляется теперь революционной властью. Не буду также касаться здесь его деятельного участия в организации издательства «Сибирская Жизнь». Для меня, как педагога, особенное значение имеет его неустанная деятельность на ниве просвещения России. Еще в Харькове Е. Л. принимал деятельное участие в «Правлении харьковской общественной библиотеки» и в «Харьковском обществе грамотности», а в Томске он, будучи гласным городской думы, разработал замечательный план школьной сети и школьного строительства. Не было буквально ни одного культурного начинания в Томске, при ознакомлении с которым вы не наталкивались бы на следы деятельности Е. Л. Он был каким то вездесущим Каинтферштаном культурного Томска, с реальным присутствием которого вы встречались даже после его десятилетнего отсутствия.

Загадочна была для меня тайна действенности этого человека. Я отчасти понял ее, когда, вернувшись из Томска, навестил в 1920 году Е. Л. в Петербурге. В многочасовой беседе Е. Л. заставил меня рассказать ему во всех мелочах жизни всех культурных учреждений Томска. Он всё помнил, всё знал, не упустил ни одной детали, расспросил обо всём и о всех. После разговора с ним мне самому стало ясно многое, что я только что оставил и чего он не видел в течение многих лет.

Входя в какое-нибудь дело, он вникал в него до мельчайших подробностей, всесторонне схватывал его в его настоящем и его будущем. И он знал, что всякое дело делается живыми людьми, и любя дело, он любил людей, извиняя им их недостатки и любовью своей раздувая пламя их достоинств. Мы все испытали это здесь в Праге, где он сразу же по праву занял первое место в Русской Учебной Коллегии. Его прозорливая деловитость и его любовь преодолевали легко его немощь. Они, увы, не могли предотвратить его неожиданной смерти.

С. И. Гессен.

И. Л. Родкевич

16 мая т. г. скоропостижно скончался преподаватель математики в русской гимназии в Моравской Тржебове — Иван Львович Родкевич.

Покойный родился в 1866 г. Среднее образование получил в первой кишиневской гимназии, каковую окончил в 1887 г. Высшее образование приобрел в харьковском ун-те, окончив в 1891 г. физико-математический фак-т. По завершении университетского курса, в течении двух лет слушал лекции и отбывал практические занятия в петербургском Лесном институте.

Педагогическая работа И. Л. началась в первый же год по окончании ун-та, когда он, в 1891 году, был назначен временным преподавателем физики в частной гимназии Труба в Петербурге. В дальнейшем И. Л. до самой революции сочетал педагогическую деятельность с административной службой. Так, в 1895 г. покойный поступает в министерство земледелия и госуд. имуществ по горному департаменту (отдел казенных заводов). В 1905 г. он переводится в состав горного департамента, сначала по министерству финансов, а затем по министерству торговли и промышленности, состоя одновременно и преподавателем XI-ой петербургской гимназии. В 1912 г. И. Л. был назначен чиновником особых поручений при министерстве торговли и промышленности, а через три года утвержден членом правления Выксунских горных заводов. В 1916 г. он выходит в отставку в виду избрания членом правления частных Белорецких железоделательных заводов. На второй год революции, в силу сложившихся обстоятельств, он всецело отдается педагогической работе в г. Переяславле. Здесь в женской гимназии он преподает физику, а в коммерческом училище — математику и коммерческие науки. Однако, в Переяславле он задерживается ненадолго, ибо в 1920 г. принужден оставить родину. Судьба забросила покойного на остров Антигону. Но и в эмиграции И. Л. продолжает работу педагога, состоя последовательно преподавателем — в школе союза городов на о. Антигоне, затем на о. Халке и, наконец, в Константинопольской русской гимназии, с которой и переезжает в Моравскую Тржебову.

За все время пребывания в Моравско-Тржебовской гимназии покойный с удивительным упорством и волевым напряжением вел свою преподавательскую работу. Особо памятны для лиц, соприкасавшихся с И. Л. в Константинополе и Мор. Тржебове, первые годы существования гимназии, когда старшие классы насчитывали подчас более сотни учеников, при том самого различного возраста и подготовки. Последняя у большинства молодежи, в силу участия в гражданской войне и революции, стояла на очень невысоком уровне! Молодежь должна была работать упорно, чтобы наверстать потерянное время. Покойный всего себя отдавал учащимся, стараясь помочь каждому. Он организовывал дополнительные вечерние уроки, занимался с отстающими и слабо успевающими у себя на дому, стремясь подготовить их к экзамену, вливая в малодушных и уставших бодрость и уверенность.

Последние годы И. Л. часто прихварывал, но несмотря на советы сослуживцев, перемогаясь, продолжал до последнего дня взятую на себя работу. Он умер поистине на своем посту.

В. Ш-ий.

Е. Х. Чикаленко

После продолжительной болезни, 20 июня т. г., в Праге скончался заслуженный украинский общественный деятель и меценат Евгений Харлампиевич Чикаленко.

Еще будучи студентом харьковского ун-та, Е. Х. поплатился арестом за принадлежность к Драгомановскому кружку, а потом высылкою на родину — в херсонскую губ.

Здесь Е. Х. занялся сельским хозяйством в имении своего дяди, ставшем потом после смерти последнего — собственностью Е. Х. Образцовое ведение хозяйства в имении Е. Х. вскоре обратило на себя внимание министерства земледелия, которое и присудило Е. Х. за «чрезвычайно правильное и искусное ведение хозяйства» золотой жетон. Своим сельско-хозяйственным опытом Е. Х. поделился с украинским земледельцем в ряде брошюр под общим заглавием «Розмови про сільське господарство», разошедшихся в пределах теперешней Украины в количестве около миллиона экземпляров. В этих брошюрах Е. Х. обнаружил блестящие способности популяризатора и тонкого знатока украинского языка. За эти брошюры Е. Х. был награжден двумя серебрянными и одной золотой медалями. Поселившись в 1900 г. в Киеве, Е. Х. стал принимать активное участие в киевской «Старой Громаде», тайном украинском кружке, сыгравшем большую роль в развитии украинской политической идеи и национального сознания среди украинского общества, а также уделять значительные средства на поддержку украинской прессы, украинских писателей, украинских научных и просветительных учреждений в Галиции и т. п. Когда после революции 1905 г. отменен был тайный указ 1876 г., вводивший крайние ограничения в употребление украинского языка, украинское общество получило возможность издавать украинскую прессу, — до того времени выходила только «Киевская Старина», где помещались на украинском языке одни лишь беллетристические произведения, в Киеве с 1 января 1906 г. стала выходить «Громадська Думка», а потом «Рада», при значительной материальной поддержке Е. Х.

Е. Х. Чикаленко не был тем меценатом, который уделяет на благотворительные цели лишь часть своих доходов, он жертвовал на национальное дело и то имущество, которое приносило ему доходы.

По объявлении мировой войны русское правительство закрыло все украинские газеты, в том числе и «Раду». Е. Х. должен был скрываться от преследований административной власти то в Петербурге, то в Финляндии, и только после революции 1917 г. вернулся в Киев.

С воцарением большевиков, Е. Х. эмигрировал за границу, где бедствовал, зарабатывая кусок хлеба тяжелым физическим трудом. В 1923 г. Е. Х. переселился в Чехословакию, а именно в Подебрады, куда был приглашен украинской сельско-хозяйственной Академией на должность председателя терминологической комиссии.

Несмотря на свой преклонный возраст (Е. Х. родился 9 дек. 1861 г.), Е. Х. сохранил до конца своей жизни работоспособность, духовные силы и присущий ему юмор, который особенно пробивался в устной беседе с друзьями и почитателями.

Свой жизненный путь, тесно связанный с историею украинского движения за последние десятилетия, он описал в «Спогадах», которые вышли в 3-х томах во Львове (1925—1926 гг.). За свои крупные заслуги перед украинским народом Е. Х. был избран в 1926 г. почетным членом Общества «Просвіта» во Львове.

25-го июня украинская эмиграция в ЧСР хоронила старейшего своего сочлена так же скромно, как скромен был в своей жизни Е. Х., — без венков и речей, и тем свято исполнила последнюю волю покойного.

Ст. Сирополко.

Библиография

Общая педагогика, организация народного образования, справочные издания

Зензинов, В. М. Беспризорные. Изд-ство «Соврем. Записки». Париж. 1929. Стр. 318 + 5. Цена 33 фр. франков.

На книгу г. З. «Беспризорные» мы уже отозвались в общей печати (см. «Руль» 1929 г., № 2585). Но нам хотелось бы остановиться на ней более подробно на страницах специального пед. журнала. Ведь тема, разработанная г. З. в его книге, одна из основных тем русской жизни последнего десятилетия, — тема, в которой вопросы расовой гигиены теснейшим образом связаны с основными вопросами социального попечения и педагогики.

Мы говорим прежде всего о расовой гигиене, ибо массовый характер явления физической и нравственной беспризорности в СССР несомненно отражается и еще более отразится в будущем на самом биологическом «фонде» населения России. Детская смертность, преждевременная половая жизнь молодежи, невероятно тяжелые условия борьбы за существование в юном возрасте, распространение венерических болезней среди подростков, наркомания — всё это сказывается не только на наличном составе юного населения России, но в своё время окажет влияние и на его дальнейшую судьбу и судьбу его возможного потомства.

Борьба с детской беспризорностью, как задача государственного и общественного попечения, может быть, никогда не достигала такой остроты, как именно в России, живущей в формах советского строя. Можно указать на две основные причины только что охарактеризованного положения. Первая из них имеет идеологическую подпочву в официальной коммунистической доктрине о взаимоотношениях семьи и государства в деле воспитания, — и не только государства, но и правящей партии, налагающей свой отпечаток на всех проявлениях жизни. Эта идеология находит свое выражение в законодательстве и в управлении. Семья рассматривается принципиально, как временно терпимая, но подлежащая устранению помеха, препятствующая государству и его органам последовательно осуществлять задачи коммунистического воспитания. Естественным последствием такого понимания является необычайное «разбухание» государственного воздействия на жизнь семьи и расширение государственного попечения о молодежи. Другая причина — уже упомянутый массовый характер явления беспризорности, объективно вынуждающий государство создавать такое количество учреждений социального воспитания, какого не знает никакое другое государство в мире.

Педагогическая сторона проблемы сливается с задачей спасения детей улицы от окончательного падения и одичания путем создания внешней обстановки и условий, которые должны оградить от губительного влияния прежней среды, и путем приучения к труду и профессиональной подготовки. Превращение юного «лумпен-пролетариата» в трудящихся, пополняющих собою кадр строителей соцализма, — такова в сущности идеальная цель сов. государства в его борьбе с беспризорностью.

Мы намеренно выражаем эти положения в условных терминах, характерных для советской фразеологии, чтобы приблизиться к пониманию самой постановки дела борьбы с беспризорностью в условиях сов. строя.

Нам представляется вообще, что после накопления материала по вопросу о детской беспризорности в СССР необходимо перейти к всестороннему осмыслению этого явления. Скромные попытки в этом направлении были сделаны нами на страницах этого журнала, и мы можем с удовлетворением засвидетельствовать, что, по крайней мере, некоторые

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 32
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 227 - 246

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

из высказанных нами положений в общем приняты в русской зарубежной литературе вопроса, а частично и в немецкой.

Лежащая перед нами книга г. З. является наиболее обширной по объему работой о беспризорных в СССР, вышедшей за пределами России. Последуем за автором и постараемся отметить наиболее значительные моменты его обстоятельной и живо написанной работы.

Для оценки ее существенно выяснить прежде всего, какие задачи ставит себе автор.

«Автором руководит желание развернуть перед общественным мнением Европы и Америки картину невыносимых страданий невинных маленьких существ, которые явились жертвами страшной эпохи, еще не пережитой. При изучении этого явления автором руководили исключительно гуманитарные соображения. Быть может, ознакомившись с подлинными размерами этого бедствия и поняв его значение для будущего огромной страны, судьба которой связана с судьбой всего міра, общественное мнение Европы и Америки сумеет найти пути и способы для его облегчения, как это было в 1921—1922 гг., когда небывалый голод, посетивший русский народ, обратил на себя внимание всего мира и вызвал с его стороны активную и действительную помощь» (стр. 8, 9). Автор подчеркивает далее, что он пользуется исключительно советским материалом и не желает «сводить политические счеты с большевиками на вопросе о судьбе детей в России, на судьбе беспризорных детей в частности» (стр. 8).

Книга г. З. состоит из 20-ти глав. Автор последовательно рассматривает происхождение явления беспризорности, приёмы борьбы с нею в первые годы (1918—1921) и в последнее время, отражение коммунистических идей в педагогической теории и практике и в законодательстве, причины и размеры беспризорности, бытовые условия жизни заброшенных детей, связь беспризорности с преступностью и проституцией, положительные достижения и трудности, своеобразные формы ознакомления иностранцев с мероприятиями власти по борьбе с беспризорностью, заканчивая изложение характеристикой явления, обозначаемого как стабилизация беспризорности.

Автор впервые с достаточной полнотою освещает историю попыток общественной борьбы с беспризорностью в 1918—1921 гг. в форме «Лиги спасения детей» и «Совета защиты детей» (на основании данных, сообщенных автору Е. Д. Кусковой и Л. О. Канцель-Дан). Чисто общественным начинанием была, собственно, только Лига, созданная по почину В. Г. Короленко при участии д-ра Н. М. Кишкина, Е. Д. Кусковой, проф. Л. А. Тарасевича, д-ра Дорфа, д-ра Диатроптова, кн. Д. И. Шаховского, П. А. Садырина и др. известных русских общественных деятелей. История работы Лиги и особенно её насильственного прекращения представляет исключительно показательный пример подавления общественной инициативы властью, не допускающей проявления таких форм деятельности, которые не укладываются в советско-чиновничьи рамки.

Для характеристики того же периода существенны также данные, извлеченные из книги А. Калининой: «Десять лет работы по борьбе с детской беспризорностью» (Москва. 1928). Мы обращаем внимание особенно на доклад А. Калининой Дзержинскому (1920 г.). Даже на тех, кто хорошо знает условия жизни детей в Сов. России, этот доклад не может не произвести подавляющего впечатления (З., стр. 26—34). Мы ограничимся только небольшим извлечением из этого доклада, рисующим положение детей в распределителях и приютах.

«Стыдно даже говорить, — писала А. Калинина, — о какой-либо воспитательной работе среди такого ужаса и кошмара. Дети ничего решительно не делают, старшие дети занимаются развратом, играют в карты, курят, пьют «николаевскую», девочки 16—17 торгуют собой. Но всё это меркнет перед тем ужасом развращённости и полного духовного обнажения, в котором находятся так наз. морально-дефективные дети. На местах смотрят на этих детей, как на настоящих преступников,... с которыми все равно ничего нельзя сделать, и применяют к ним те же меры воздействия, как и к взрослым преступникам. Так же сажают их в

тюрьмы, бьют и гонят. Среди этих детей много сифилитиков; так, в Екатеринодаре на 290 чел. детей в доме для морально-дефективных приходится 60 детей сифилитиков. И эти, часто талантливые дети, буквально гибнут, заживо схороненные. И здесь, даже в Москве, в приюте на Подкопаевском, положение этих детей ужасное. Письма детей от 21 ноября 1920 г... с достаточной яркостью говорят это: «Ведь мы заброшены, как щенки, которые родятся слепые; ведь мы воровать научимся. Скажите всем ребятам, что кто сюда попадает, все равно калекой будет на весь век». Стыдно, позорно сказать, что эти дети — наше будущее, наша опора, гордость, сила. Детские дома являются не очагами социального воспитания, а очагами заразы». Этот вывод принадлежит А. Калининой.

Говоря о коммунистической революции в воспитании, г. З. затрагивает этот вопрос довольно поверхностно, касаясь, собственно, лишь так наз. идеологических деклараций представителей правящей партии. Характерно в этом отношении стремление их в самых условиях жизни беспризорных усматривать какие-то зародыши коллективизма: «...В его (беспризорного) быту есть и коммунальное потребление и навыки коммунальной жизни» (Маро-Левитина). Другой автор усматривает положительную сторону беспризорности в том, что у заброшенных детей «сильно ослаблены мелко-мещанские черты, очень заметен рост классовой ненависти к имущим». Поэтому беспризорные являются «новым источником пополнения наших рядов революционными, испытавшими жизнь, как она есть, силами» (стр. 42, 43).

Очерк сов. законодательства о детях не свидетельствует о том, что автор близко знаком с вопросом; иначе в оценке европейского права он не следовал бы некритически за советскими источниками (ср., напр., стр. 47). Однако, г. З. вполне правильно отделяет советское законодательство и советскую практику и приходит к выводу, что «фактически все преисполненные добрыми намерениями и благими пожеланиями советские законы остались жить лишь на бумаге» (стр. 51).

Характеристика коммунистического образования и воспитания дана автором бегло и, конечно, не может претендовать ни на полноту, ни на особую углубленность. Это скорее жанровые картинки и отдельные иллюстрации, заимствованные из печати.

Особая глава посвящена положению беспризорных во время голода 1921—1922 гг.

В определении причин беспризорности в СССР г. З. в общем не отступает от положений, которые уже несколько лет назад мы пытались установить в работах, напечатанных в «Русской школе за рубежом». Только число любопытных фактов, подтверждающих высказанные положения, значительно и с несомненной пользой для дела увеличено.

Требующий тщательного анализа вопрос о размерах детской беспризорности не получил в работе г. З. исчерпывающего освещения. Задача эта, впрочем, вообще чрезвычайно трудна. Автор совершенно основательно сомневается в точности советской статистики и подчеркивает, что и статистика состоит на службе власти. В частности он отмечает, что «в голодные годы или сейчас же после них беспризорные дети исчислялись миллионами (от 6 до 9 миллионов), а начиная с 1924 г. уже только сотнями тысяч. Куда же могла деваться разница? Здесь могут быть только два предположения — или миллионы детей за эти голодные годы перемерли или же они остались просто... за пределами советской статистики, составляя и после голодных лет те самые полчища беспризорных, которые не поддавались ни статистике, ни заботам о них сов. власти» (стр. 119).

По своему социальному составу ¾ беспризорных — дети крестьян и рабочих. Что касается семейного положения этих детей, то, естественно, что основную массу их составляют круглые сироты (67%) и полусироты (29,5%) (стр. 123).

Центрами скопления бездомных детей являются большие города. «Сюда идут наиболее сильные, наиболее энергичные, выжившие в борьбе за существование. Для таких город всегда представляет соблазн... Там имеются ночлежные дома, ярко освещенные магазины, там живут разного

рода воровские компании, там кинематографы, там всякие чудеса» (стр. 128). Москва является местом, где перекрещиваются пути всех этих скитальцев.

На основании советских источников автор дает единственное по полноте описание жизни и быта заброшенных детей, находящих себе приют в разрушенных постройках, пустых сараях, ларях, чанах для варки асфальта, мусорных ящиках и ночлежках. Последние являются особенно гиблым местом для детей. «Смрад воздуха ночлежки вполне соответствует смраду духовному, царящему в ней. Азартные игры, попойка, кокаин, воровство, «тёмная», которую дают не своему, похабщина, половые извращения окружают подростка и втягивают его — неспособного к сопротивлению». «Вот лежит на заплеванном и захарканном кровью полу старик, вот мальчик лет 12-ти, уже зараженный сифилисом. Вот один поднимается и спокойно снимает хорошие, годные к продаже ботинки у своего спящего товарища. А другой бежит в уборную, наступая на отдыхающих на полу и сморкаясь прямо им в лицо. Третий бьет и стряхивает вшей со своей рубашки на людей, лежащих на нижних нарах. Всё это делается с такой простотой и сознанием безответственности, что если бы кто осмелился сказать, что это распространяет заразу, то тут же его избили бы до полусмерти и не пустили бы больше спать» (стр. 149—152).

Тем же иллюстративным приемом весьма умело пользуется наш автор и при изображении связи беспризорности с преступностью и проституцией.

Оценивая меры борьбы с беспризорностью, г. З., в полном согласии с нашими выводами, устанавливает: 1) что сов. власть старается справиться с этим бедствием исключительно силами советского аппарата, подавляя проявления свободной и независимой общественности; 2) что система борьбы характеризуется бюрократизмом, присущим советскому строю вообще; 3) что привлечение так наз. советской общественности выражается преимущественно в принудительных или полу-принудительных сборах; 4) что политика сов. власти в области попечения о детях отмечена неврастенической импульсивностью, отсутствием планомерности и дилетантизмом; 5) что, в сознании неспособности своей справиться с принятой на себя задачей, власть в последние годы склонна отступать от последовательного проведения государственной монополии в деле социального попечения (отдачи беспризорных на воспитание в семьи кустарей, ремесленников и крестьян).

Особую главу отводит автор положительным достижениям в борьбе с беспризорностью. Он отмечает, что среди лиц, отдавшихся этому делу, есть искренние, преданные и самоотверженные работники. Далее, по его мнению, «безбрежное экспериментирование на живых детях, наряду с очевидным для всех вредом и злом, которые эти эксперименты детям принесли, помогло также нащупать правильные пути и верные приемы» (стр. 271). Автор видит успех главным образом в трудовом режиме некоторых детских колоний и в новейших попытках соединить элементы самодеятельности и дисциплины и установить связь воспитанников с окружающей средой. Но, по признанию г. З., примеры положительных достижений единичны и даже случайны: они «служат иллюстрацией не столько того, что в этой области делается, сколько того, что *могло бы* быть сделано» (стр. 275). Мы вполне присоединяемся к следующему выводу автора: «...Было бы несправедливо утверждать, что даже в той трудной обстановке, которая создана русской жизнью последних лет, в ней нет для этого нужных сил. Они существуют, они даже проявляют себя, но общие условия советской жизни таковы, что всего чаще их работа пропадает даром, наталкивается на стену мертвого равнодушия, предвзятости и, наконец, фальши»... (стр. 288).

Не оставляет автор без внимания и много раз отмеченное стремление сов. власти показать иностранцам товар лицом и рекламировать свои достижения. «То, что в повседневной, предназначенной для внутреннего употребления, прессе именуется «нашей величайшей язвой», «позором» и даже «преступлением», всё это, будучи вывернуто... на показ внешнему

миру, превращается в одно из величайших достижений — и показывается при этом приезжим так, что те от имени Европы вынуждены не только выразить свое восхищение, но и зависть. Большевики не даром считаются величайшими мастерами пропаганды и агитации!» (стр. 297).

В заключительной главе автор оценивает новейшие сообщения сов. печати, с 1928 г. утверждающей, что «великое зло детской беспризорности окончательно ликвидировано». Имеется в виду при этом, конечно, только уличная беспризорность. Но приводимые автором данные за 1929 г. справедливо заставляют его усомниться в правильности этих оптимистических официальных заверений (ср. стр. 313—316).

Общая оценка интересной и содержательной работы г. З. зависит от той мерки, с которой мы к ней подходим. В зарубежной литературе вопроса она несомненно является наиболее полным собранием материалов о детской беспризорности в СССР. В ней сказывается публицистическое и литературное дарование автора, живой интерес к самому явлению беспризорности и понимание его значения для будущих судеб России. Перевод её на иностранные языки был бы весьма желателен, ибо для иностранного читателя она представит много нового и заставит критически отнестись к одностороннему освещению вопроса в советских источниках, предназначенных для экспорта, и к поверхностным наблюдениям некоторых иностранных путешественников. Заслуга автора в этом отношении несомненна и значительна.

С другой стороны, книга г. З. не может претендовать на значение вполне самостоятельного исследования вопроса. Его аналитическая мысль не проникает глубоко, он легко усваивает выводы ранее его работавших авторов. Педагогическая и социально-политическая стороны проблемы затронуты им довольно поверхностно.

Автор в одной из своих статей («Государственные дети». «Дни». 1928 г., № 1.316) писал: «Можно только удивляться тому, как мало до сих пор посвящала этому вопросу внимания независимая русская печать. Ведь до сих пор, кроме проф. А. В. Маклецова, никто, кажется, этим вопросом в эмиграции и не заинтересовался». Это утверждение автора неточно. Можно назвать работы д-ра Бориса Соколова (1921 г.), интереснейшие статьи г-жи Ю. Зубелевич («Воля России» 1924 г.), статьи гг. Вал. Левицкого, Архангельского, Бунге и др.

Во многих местах своей книги (ср. особенно стр. 39, 40, 230, 231) г. З. воспроизводит, иногда почти дословно, наши выводы, но ни в одном случае не делает в своей книге ссылки на наши работы. Нет их и в списке использованной им литературы.

Книга г. З. воспроизводит ряд фотографий, снимков с иллюстраций и карикатур, выполненных не всегда вполне удовлетворительно. Есть и указатель приводимой в книге литературы, в котором, между прочим, отсутствует ссылка на ценную библиографию вопроса о беспризорности, вышедшую в Сов. России и составленную г. Куфаевым.

Ал. Маклецов.

Какого инженера должны готовить наши ВТУЗ'ы. Отзывы деятелей промышленности, науки и техники. Под ред. И. И. Ходоровского, со вступительными статьями И. И. Ходоровского и проф. Н. С. Осадчего. Гиз. Москва. 1928. Стр. 178. Цена 1 р. 25 коп.

Вопрос о подготовке инженеров стал в прошлом году центром внимания промышленных сфер СССР. Слабая подготовка инженеров, неуспешность студентов, слабая подготовка поступающих в высшую школу завели советскую техническую школу в тупик, из которого в некоторых кругах (кажется, главным образом, среди советских «хозяйственников») хотели найти выход путем создания инженеров нового «узкого» типа, т. е. специалистов по какой-либо узкой области техники. Предполагалось, что такое сужение специализации будет экономить силы учащихся и упростит их подготовку. Возможен был и иной путь поднятия уровня студенчества в высш. техн. учебных заведениях — при помощи отбора «исклю-

чительно даровитых и талантливых людей». Однако, этот путь для коммунистов, «по крайней мере на ряд лет, неприемлем. Он означал бы закрытие дверей высшей школы для пролетариата и крестьянства. Через некоторое, более или менее продолжительное время, когда общий уровень развития и образования широких масс пролетариата и крестьянства значительно повысится, мы, может быть (!), и сумеем перейти к системе отбора исключительно талантливых и одаренных студентов из рабочих и крестьян. Пока же надо ставить ставку на рабочего и крестьянина нормального развития, так сказать — середняка по подготовке» (стр. 11). Подавляющее большинство ответивших на анкету или принявших участие в различных «диспутах» и «дискуссиях» на эту тему «представителей науки, промышленности и техники» высказались решительно п р о т и в «узкой» специализации инженеров и целый ряд видных представителей технической науки решительно подчеркнул значение для инженера т е о р е т и ч е с к о - н а у ч н о й подготовки, которая скорее должна бы быть усилена, чем ослабена. Как официальные руководители сов. школьной политики выйдут из того тупика, в который завел техническую школу в СССР «классовый принцип» подбора студентов, — покажет будущее.

П. П.

Dr. S. Kawerau. D e n k s c h r i f t u b e r d i e d e u t s c h e n G e s c h i t s - u n d L e s e b u c h e r, v o r a l l e m s e i t 1923. Berlin. Hensel et C. Стр. 208.

Проблема реформы школьного преподавания истории выдвигается в настоящее время с двух сторон. На ней особенно настаивают пацифистские круги, справедливо приписывающие школе решающую роль в борьбе против военного шовинизма и распространении пацифизма. С другой стороны, против политической тенденции в преподавании выступает движение так наз. «новых школ», имеющее в настоящее время свой международный центр в виде «Международного Союза новых школ» и свои педагогические органы (Pour l'ere nouvelle, The new era, Das werdende Zeitalter, L'educazione nazionale, «Свободното воспитание»[1]) и пр.). Одним из основных принципов этого движения является положение, что преподавание истории и обществоведения должно иметь своей задачей развитие самостоятельного суждения учащегося, выработки им сознательного отношения к фактам общественной жизни, а отнюдь не навязывание ему определенного догматического политического воззрения. Оба эти течения объединили свои усилия по реформированию преподавания истории в «Европейском Комитете Института Карнеги по пропаганде мира». Несколько собраний, устроенных деятелями обоих движений, из которых особенно следует отметить конгресс «Школа и мир», состоявшийся в прошлом году в Праге и привлекший ряд выдающихся педагогов из разных стран, показывают, что идея объединения народов через школу в действительности пускает корни. Еще в 1921 г. названный комитет предпринял широко задуманную анкету об учебниках истории в странах, принимавших участие в войне. Первый том этой анкеты вышел в 1923 г. Ему была посвящена в нашем журнале (кн. 21—22-ая) обстоятельная статья С. И. К а р ц е в с к о г о, к которой мы и отсылаем читателя. Отметим только, что недостатком этой анкеты было то, довольно неудачное обстоятельство, что, в отступление от общего правила, обследование немецких учебников было поручено не немцам, а французским педагогам, что не могло не повлечь за собою случайного и произвольного выбора учебной литературы. Кроме того, Германия в 1923 г., т. е. в год рурского кризиса и инфляции, была мало пригодным объектом наблюдения. К обострившемуся военному настроению присоединялось то обстоятельство, что, за приостановкой издательской деятельности и отсутствием средств у школ и учащихся, приходилось поневоле пользоваться старыми учебниками, даже в тех слу-

[1]) Срв. об этом движении статью Е. В а р ш а в е р в книге 13—14 «Русск. Шк. за рубеж.», стр. 28—41.

чаях, когда администрация школ добросовестно стремилась выполнить циркуляр министра Гайнища, еще в 1919 году запретившего в Пруссии употребление старых учебников. Неудивительно, что результаты анкеты для Германии (как, впрочем, и для Франции, тоже не изжившей еще войны) оказались особенно неутешительными.

Чтобы восполнить этот недостаток анкеты, Зигфр. Каверау, один из самых активных немецких поборников реформы исторического преподавания, предпринял своими средствами и на свой страх новое обследование немецких учебников. Материалом для него послужило свыше 150 учебников истории и хрестоматий, в первую очередь все официально допущенные к употреблению в школах Пруссии и Баварии учебные пособия, в особенности учебники для средней школы. Первая часть книги К. излагает подробно способ трактовки наиболее распространенными учебниками отдельных острых вопросов: 1) общие суждения об отдельных народах, в особенности о французах; 2) польский вопрос и самоопределение народов; 3) политика абсолютизма во Франции и Германии (Людовик XIV, Великий Курфюрст, Фридрих Великий); 4) европейская политика за время с 1870 до 1914 г. (Бисмарк—Вильгельм II); 5) Эльзас-Лотарингия; 6) общие причины войны; 7) возникновение войны; 8) главные моменты войны и возможности заключения мира; 9) народ и «великие люди» — удар в спину (революция); 10) вопрос о виновниках войны; 11) после войны — проблема колоний; 12) Лига Наций и будущее. Остальные части книги посвящены подробной библиографии немецких учебников и хрестоматий.

Следует отметить редкую добросовестность и обстоятельность этого немецкого обследования, общие результаты которого — увы! — далеко не утешительны. Большая часть немецких учебников далеко не удовлетворяет требованиям нового преподавания, получившего, как известно, свое выражение даже в Веймарской Конституции, статья 148 которой гласит: «Во всех школах следует стремиться к нравственному образованию, развитию гражданского чувства, личной и профессиональной доброкачественности в духе немецкой народности и примирения народов. Преподавание в публичных школах должно быть поставлено так, чтобы чувства инакомыслящих не были задеваемы». Следует признать, что автор мужественно и беспристрастно, «не взирая ни на лево, ни на право, выполнил свой действительно тяжелый долг» обследования. С другой стороны, однако, если сравнить итоги обследования Каверау с результатами анкеты Карнеги, нельзя не признать наличие бесспорного прогресса в немецкой учебной литературе в направлении преодоления настроения войны и националистического пристрастия. Медленно, но неустанно послевоенная Европа все же преодолевает наследие войны, и на школу в этом отношении выпадает большая и ответственная задача. Для нашей русской зарубежной школы проблема войны стоит сейчас не так остро. Но тем острее стоит в ней проблема революции, которая требует тоже очень вдумчивого, бережного и беспристрастного к себе отношения. Беспристрастие менее всего, конечно, означает нейтралитет. Учитель отнюдь не должен отказываться от своего политического убеждения или скрывать его во время преподавания истории. Но он не вправе также и навязывать его своим учащимся, выставлять свою точку зрения, как непогрешимую догму, игнорировать иное освещение событий и требовать от учащихся догматического ответа. Проблематика и в данном случае одна и та же. И потому, как анкета института Карнеги, так и восполняющая ее книга Каверау дадут и русскому учителю обильный материал для размышления.

С. И. Гессен.

Методики и учебники

Грамматика русскаго языка для среднихъ учебныхъ заведеній Подкарпатской Руси. Составлена подъ редакціей Евм. Ив. Сабова. Часть I. Этимология. Стр. XIII + 152. Изд. культурно-просв. общества им. А. Духновича въ Ужгородѣ. Ужгородъ. 1924.

Написать грамматику русского языка для средней школы в наше время дело нелегкое, если принять во внимание, что, с одной стороны, прежние традиционные методы построения такой грамматики явно устарели, и что, с другой стороны, не все то, что, казалось бы, должно быть введено в программу русского языка средней школы, является в науке бесспорным и потому доступным к изложению пред юной аудиторией, еще мало приготовленной к абстрактному мышлению. Несомненным остается одно требование к школьной грамматике: та пропасть, которая существовала между нею и грамматикой научной, должна быть преодолена, и именно по этому общему пути направлены теперь в России усилия всех, работающих над учебниками грамматики для средней школы, и — нужно заметить — ими достигнуты громадные успехи. Среди имен, с которыми они связаны, первое место, бесспорно, принадлежит А. М. Пешковскому, создавшему своими работами целую эпоху в школьно-грамматической русской литературе. Ему, главным образом, принадлежит постановка важнейших проблем в деле преподавания родного языка, над разрешением которых работает мысль русских педагогов-грамматиков. Теперь более или менее наметился тип учебника родного языка для средней школы, это — так называемая «рабочая книга по языку» для младших и средних классов средней школы, в которых самими учащимися производятся наблюдения над родным языком, чтобы лабораторным путем, под руководством преподавателя, притти к некоторым выводам, а главное — практически овладеть языком в его стилистических разновидностях и усвоить правописание. Более цельное, законченное и систематическое представление о родном языке, как самостоятельном учебном предмете, должно быть дано в старших (особенно в последнем) классах, где учащемуся может быть предложен элементарно-научный курс.

Не вдаваясь в оценку целесообразности такой постановки вопроса, — хотя она, кажется, в педагогических кругах возражений не встречает, — должно, однако, заметить, что всё это требует распределения учебного плана несколько иного, чем это имеет место в школах Подкарпатской Руси. Вот почему те учебники, которые могут быть приняты, как вполне пригодные для школы II-ой ст., не подходят для средних школ Подкарпатской Руси; эти школы требуют специального пособия, которое было бы построено с соответствующим вниманием к особенностям карпато-русских говоров и их отношению к русскому литературному языку.

Нельзя не приветствовать поэтому издание о-вом А. Духновича рассматриваемого нами учебника, тем более, что редакцию его взяли на себя люди, столь превосходно знающие культурные потребности своего края, а это само по себе может определить практическую ценность учебника больше, чем какая бы то ни было критика. Вот почему, так подходя к нему, мы постараемся сделать только некоторые замечания относительно плана учебника и отчасти его содержания.

По заявлению автора (стр. 4), «выпускаемая грамматика написана въ новомъ грамматическомъ направленіи», т. е. направлении, намеченном А. А. Потебней. Как увидим, это новое направление в понимании автора несколько иное, чем то, о кот. теперь можно говорить, как о новом и современном. Учебник состоит из шести весьма неравных частей, расположенных в следующем порядке: Предисловіе (стр. 1—6); 1) Предложеніе и его части (стр. 7—14); 2) Слово и его части (стр. 15 и 16); 3) Фонетика: а) звуки русскаго литературнаго языка (стр. 17—20); б) передача звуковъ на письмѣ (стр. 21—29); 4) Морфологія: разряды словъ по способности измѣняться и по значенію (стр. 30); а) измѣняемыя части рѣчи (стр. 32—115); б) неизмѣняемыя части рѣчи (стр. 116—135); Образованіе

словъ (стр. 136—147), наконец, 6) Приложенія: слова съ буквой Ѣ въ корнѣ (стр. 148); большая буква въ началѣ словъ (стр. 151) [1]).

Таким образом, хотя книга носит название «Этимологія», она все же начинается, повидимому, данными из части второй, синтаксиса, правда, весьма краткими. Редактор не обосновывает своего взгляда на предложенное распределение материала, что, пожалуй, в учебнике было бы и не совсем уместно; однако, само распределение вызывает некоторые замечания. — Как известно, теперь существует два последовательных подхода к этому вопросу: а) от предложения (фразы, словосочетания), через слово (его этимологию, формы) к звуку (фонеме) или б) обратный ход — от звука к предложению, более старый и обычный. Автор нашего учебника избрал оригинальный метод и, благодаря этому, получилось, что одно и то же по существу «слово и его части» разорвано сотней страниц на две части: § 10 — Слово и его части (стр. 15) и вся V-ая глава — «Образование слов» (§§ 111—116), — ясно, что суффиксы и приставки, о которых идет подробно речь в V-ой главе, суть те же части слова. Это нескольно нарушает план учебника, — обстоятельство в педагогическом отношении первостепенной важности. Неудобство начинать изложение грамматики с более абстрактного в живой речи (звука), чтобы потом перейти к более конкретному (слову), вынуждает автора к компромиссу: начинать с предложения и его анализа, как самого конкретного, мимолетно (на одной странице) переходить к слову и дальше — излагать фонетику и морфологию. Нам кажется, что эта вставка II-й части (в одну страницу) напоминает как раз о более естественном методе: предложение, слово, его строение и формы, звуки. Это была бы не «Этимология», а «Учебник грамматики русского языка».

В предисловии определяется предмет грамматики, даются краткие сведения по истории образования русского литературного языка, о его отношении к устному языку «образованных русских людей», сведения о первых русских грамматиках, а также о грамматических трудах Ломоносова, Буслаева, Потебни и грамматических пособиях, появившихся в Подкарпатской Руси. — Говоря, в духе Шахматова, об образовании русского литературного языка, автор замечает, что «на его образование влияли сначала южно-русские и северно-русские говоры, а позже белорусские, малорусские и великорусские». Вряд ли человеку, незнакомому с историей русских наречий, будут понятны эти строки. «Куда делались, — спросит он, — южно и северно-русские говоры, когда стали влиять белорусские, малорусские и великорусские?». О постепенном развитии последних из первых, думается, нужно было бы упомянуть, если вообще в такой концепции говорить о влиянии устной речи на процесс обрусения церковнославянского языка, как первого литературного языка древней Руси. Думается нам, далее, что нивеллировка в устах интеллигентного человека, пользующегося литературным языком, его родного диалектического произношения в общем сильнее, чем это можно заключить по стр. 2-ой; не всегда даже ученый лингвист без ошибки определит, из каких мест тот или другой образованный человек. В этом отношении представляется возможным говорить об особом литературном произношении, давать характеристику такого произношения, как это делает, напр., Радован Кошутич в I-ой части своей известной сербской книги «Граматика руског језика». — Нам хотелось бы спросить у автора, что он имеет в виду, когда говорит о Ломоносове, будто он «много церковнославянских звуков и форм выбросил совсем из русского литературного языка». Кажется, здесь смешиваются звук и его обозначение, так как система звуков русского языка определилась в том виде, в каком мы ее знаем, еще задолго до Ломоносова. Тем более утверждение автора странно, что на стр. 5-ой он и сам совершенно правильно говорит о необходимости различать факты языка (звуки) и правописание их: «правописание может меняться, не затрагивая звуков», — это справедливо и в отношении реформ Ломоносова. С другой стороны, не сказано как раз о самом суще-

[1]) На стр. 152-ой опечатки и добавления к стр. 19-ой.

ственном в языковой реформе Ломоносова, — об упорядочении лексикального состава, произведенном в его знаменитом учении о «трех стилях», о гениальном понимании Ломоносовым на заре русской лингвистической мысли центральной темы всей истории русского литературного языка — миграции в нем церковно-славянских элементов. Все остальное в сравнении с этим — вещи второго порядка. Останавливаясь на именах Потебни и Овсянико-Куликовского, следовало бы остановиться и на таких именах, как Фортунатов и Шахматов, ибо — независимо от симпатий к грамматическим направлениям — направления этих ученых тоже не старые, во всяком случае не старше того, которое автор считает новым.

В главе — «предложеніе и его части» дается определение предложения, причем, отметив сказуемое, как главный член предложения, для отыскания остальных указываются пресловутые вопросы, по поводу коих заметил как-то Пешковский, что «ими можно что угодно свести к чему угодно».

Главу — «слово» должно отнести по содержанию к пятому отделу «образованіе словъ». Несовсем ясно определение корня, которым, по автору, наз. основные звуки (стр. 15). Мы бы добавили: «звуки, с которыми связано основное значение слова». Не всегда, кроме того, звуки, стоящие за корнем, наз. окончанием слова (ib.); и сам автор дальше раскрывает в них суффикс и флексию.

В отделе «фонетика» даны параграфы: образование звуков, их классификация, слог, ударение, буквы, алфавит, значение отдельных букв. Вряд ли справедливо, что буква **ъ** служит знаком «твердого произношения предшествующей согласной» (братъ). Если бы это было так, трудно было бы **ъ** при этой его мнимой функции вовсе устранить из правописания, по крайней мере в конце слова. А между тем это как раз произошло, но брат попрежнему остался братъ. Проще было бы здесь сослаться на орфографическую традицию. Не является теперь **ъ** и «знакомъ извѣстной формы слова» (мужъ, мечъ), а если и является, то только графической и при том столь не существенной, что устранение его совершенно не делает форму грамматически менее ощутимой. — Сомневаемся, чтобы в южновеликорусских говорах «в старину» произносили вода́, об этом мы ничего сказать не можем,; когда мы говорим о южно-великорусских говорах, так уже непременно с вада́ или въдяно́й (ср. стр. 23). — На стр. 27 указывается, что йотованные гласные обозначают мягкость предшествующего согласного, но не совсем верно утверждение, что, дескать, поэтому «ставить послѣ мягкихъ согласныхъ передъ **Я. Е. Ѣ. Е. Ю** еще **Ь** не надо». Это нужно было бы как-то иначе формулировать, потому что такие факты как пью, лью, бью, пьяница и т. п. подобному утверждению противоречат. Следовало бы эти факты отметить, хотя бы в § 24, в правописании **Ь**.

С 30-ой стр. начинается морфологія, которая занимает большую часть учебника (до 148 стр.). Четвертая глава озаглавлена: — Разряды словъ по способности измѣняться и по значенію. Части рѣчи. — Уже подобным названием определяется направление в толковании морфологических явлений: направление это — и не чисто формальное, и не чисто психологическое. Такая комбинация двух методов — от формы к функции и от функции к форме — известна и новейшим пособиям по русскому языку (такого, напр., метода держался и Пешковский во 2-м издании своего «Синтаксиса»). — Части речи автор определяет «по значению». На трудности такой классификации указывалось уже много раз. Имена существительные автор, напр., определяет, как слова, «обозначающие предметы», и, приводя примеры, уклоняется от таких, как стрельба, ходьба, ловля, писание, исправление и т. п. Какие это предметы? На стр. 32-ой, правда, автор считает их «умственными», но все же предметами (предмет — «все, что существуетъ отдѣльно, и все то, что представляется намъ существующимъ отдѣльно», стр. 32). Без натяжки, при непосредственном понимании, это все-таки не предметы: слова эти обозначают процессы, а мы их признаем существительными не за

то, что они — «предметы», а за то, что их формальные признаки совершенно такие же, как и в словах рука, земля, воскресение (день недели) и т. п., т. е. — иначе говоря — рядом со значением категории должны указываться и формальные признаки. Этот недочет приводит к колебаниям при отнесении числительных (пятерка, двойка и т. п.) к той или иной части речи; и сам автор эти неудобства ощущает (срвн., напр., § 60, стр. 38). Гораздо лучше сказано в § 28, по которому «имя существительное есть такое слово, которое склоняется и обозначаетъ (иначе: называетъ, именуетъ) предметъ»; этот же формальный признак сам автор оттеняет при определении рода имен неодушевленных (стр. 35). — На стр. 36 автор говорит, что имена существительные «имѣютъ разныя формы, которыя выражаютъ различныя отношенія между предметами. Эти формы наз. падежами», т. е. автор имеет в виду синтаксические формы имен существительных. Но ведь есть и иные формы — формы числа. Это следовало бы тоже оговорить, так как указание на стр. 30-ой, что «всѣ измѣняемыя слова имѣютъ еще измѣненіе по числамъ» — недостаточно. Ясно, что для прилагательного форма числа уже не то, что для существительного: у прилагательного она равноценна падежу и роду, так как все они вместе для прилагательного — формы синтаксические. — В § 33 автор предлагает распределение существительных по 4-м склонениям; основание деления главным образом формальное, окончание именительного падежа (отчасти, для III-го скл., — еще родительного). В IV-ом склонении можно было бы параллельно III-му сказать: имена на **я** с родительным на **и** и наращением основы. — В § 35-ом вторая справка из истории языка, пожалуй, не на месте в учебнике средней школы. Сомневаемся, чтобы ученик (а иногда и учитель не-лингвист) понял бы, о чем собственно идет речь в этих строках: по первому склонению «въ старину измѣнялись только такія имена существительныя, въ которыхъ **Ъ** произошелъ изъ краткаго **О** (кабанъ), а **Ь** изъ **JO** (конь). Теперь же по нему измѣняются также существительныя, въ которыхъ **ъ** произошелъ изъ краткаго **у** (волъ, сынъ), а **Ь** изъ **и** (звѣрь) и даже существительныя со старыми основами на согласный (день, камень, теленокъ, мѣщанинъ и т. д.)». Весь этот пункт не вяжется с общим характером учебника и без ущерба для дела он мог бы быть выпущен. Ничего в сущности без примеров не говорит и пункт 3-й: он слишком для такого учебника абстрактен. Чтобы пункт 12 не был бы так догматичен, можно было бы объяснить природу скончания им. мн. —**ья**.

Говоря на странице 56-й о кратких окончаниях для сравнительной степени, автор указывает — **ѣЕ** (сокращаемое в — **Ѣй**), «а послѣ **ж, ш, ч** и **щ** — **Е**». Сюда следует отнести еще такие, как дешевле, шире, в которых находим суффикс ср. степени — **Е**, но не после шипящей. — Если говорится на стр. 61 о том, что краткие прилагательные в склонении сохраняют свои окончания «въ нѣсколькихъ падежахъ», то это, очевидно, речь идет не о литературном яз., который имеет в виду грамматика (ср. Предисловіе, стр. 1), так как вряд ли можно литературными примерами подкрепить указанные автором: род. и дат. ед. ч. муж. и ср. р., вин. ед. ж. р., т. е. такие формы, как дȍбра, дȍбру, сйня, сйню и т. п. В литературном языке эти формы сохранились только в наречиях: снова, изредка, добела, попусту, мало помалу и т. п., да в некоторых фразах-формулах, как «убирайся по добру по здорову», «на босу ногу». Во всяком случае, для литературного языка эта категория непродуктивна; в языке народном такие формы довольно обычны. — Нельзя, думается нам, так безоговорочно указывать, что «краткую форму (безъ полной) имѣютъ чаще всего прилагательныя относительныя и притяжательныя» (стр. 63). Как раз наоборот: большинство относительных прилагательных кратких форм вовсе не имеет; срвн., напр., деревянный, стеклянный, медный, железный, походный, водяной и т. п. Затрудняемся истолковать слова автора относительно прилагательных типа рыбий, волчий, петуший и т. п., что, де, «въ род. и дат. падежахъ един. числа мужскаго и средняго родовъ они могутъ имѣть также полныя окончанія» (стр. 64): волчьяго, волчьему. Да

ведь иных-то окончаний у них литературный язык и не знает. Почему в пункте 4-м этого § прилагательныя на -бій, -вій, -ній, -сій, -жій, -шій и -чій автор называет краткими притяжательными? Все эти окончания, конечно, членные, т. е., по терминологии учебника, полные. Заслуживали бы упоминания в грамматике такие субстантивированные прилагательные, как портной, городовой, мастеровой и т. п., у которых род и число стали формами несинтаксическими.

На стр. 66 ошибочно напечатано четыренадцать и четыренадцатый, вм. правильного четырнадцать — четырнадцатый (в опечатках не указано). — В § 63-м, п. 4, сказано, что «при обозначеніи времени какого-нибудь событія числительные порядковые ставятся въ разныхъ падежахъ», но можно было бы для каждого из падежей указать случаи употребления, если вообще зашла речь о некоторых функциях порядковых числительных. — В § 65-м предложен образец склонения числительного полтора — полторы, при чем сказано, что «при склоненіи въ нихъ измѣняются обѣ части», т. е. полтора-полторы, полутора-полуторы, полутору-полуторѣ, полуторымъ-полуторою, о полуторѣ-полуторѣ. Для современного литературного языка мы знаем в склонении этого числительного только две падежных формы: полтора-полторы для им. и вин. п. и полутора-полуторы для остальных падежей.

Отмечая на стр. 84-ой формы будущего вр., автор указывает таких форм две. Между тем, в действительности существует только одна форма (сложное буд.), так как «простое» будущее не представляет особой формы; по форме это настоящее время перфективных глаголов, и сам автор ниже говорит, что «простая форма будущаго времени имѣетъ окончанія настоящаго», но важно было бы отметить как раз видовой признак, который собственно и делает это настоящее будущим. — Историческая справка относительно природы личного окончания 1-го лица ед. ч. и 3-го лица мн. ч. (стр. 86) без иных такого же рода справок, а главное — без освещения в отделе фонетики вопроса о носовых, — нам представляется излишней. — На стр. 90-ой, п. 3, читаем: «Такъ какъ говорящій обыкновенно самого себя не проситъ и не приказываетъ самому себѣ, то первое лицо (въ особенности единственнаго числа) въ повелительномъ наклоненіи обыкновенно не употребляется». Если говорить о форме, то в единственном числе даже абсолютно не употребляется, ибо такой формы вообще не существует; но если говорить о 1-м лице impf. множ. ч., то оно в славянских языках имеет свои формы, а в языке русском представлено такой замечательной формой, как форма повелительного на **-мте**, напр., пойдемте, споемте и т. п., где в одной форме имеем флексии двух лиц: 1 л. мн. ч. **-м** и 2 л. мн. ч. **-те**. Кроме того, значение 1 л. мн. ч. пов. нак. имеет часто 1 л. мн. ч. наст. вр. с особой интонацией: пойдем! едем! и т. п. Наконец, описательные формы: давайте кушать, давай петь и т. п. опять с особой интонацией также имеют значение пов. накл. — Нам представляется очень сложной и нецелесообразной предложенная в грамматике классификация русского глагола на два спряжения и девять классов. Есть более рельефные и более легкие способы классификации глагола.

Отдел Б посвящен неизменяемым частям речи. — В § 88-м среди примеров на определение наречия значится такой: «Трудно входить въ совсѣмъ низкія хижи». Литературное русское хижа более чем сомнительно, и вообще было бы лучше, если бы примеры во всех случаях брались из классической литературы, как это и принято обычно. Ведь описательная грамматика русского литературного языка и есть в сущности классификация и объяснение языковых фактов, данных прежде всего в классической литературе. — Если мол, дескать, де, ведь, вишь, ка и относить к наречиям, как это имеет место на стр. 118-ой, то необходимо сделать существенную оговорку: ведь ни к одному из них не приложимо определение наречия, данное автором на стр. 117-ой, и, с точки зрения этого определения, указанные слова признать за наречия никак нельзя. — Несовсем легко мало подготовленному читателю, а тем более

ученику, вскрыть в наречии куда местоимение и «окончание» **да** или «окончание» **дѣ** и местоимение в вездѣ, нигдѣ и т. п. (стр. 119), поэтому, с нашей точки зрения, недостаточно сказать: «мѣстоименія, обращаясь въ нарѣчія, присоединяютъ предлоги и окончанія **да, ду, дѣ** или измѣняются другимъ образомъ» (стр. 119). Лучше было бы ограничиться последней общей формулой. — То, что говорится о деепричастии в § 90-м, следовало бы, соединив со сказанным о том же на стр. 83-й, вообще выделить в особый параграф, настолько форма эта в языке своеобразна. Не напрасно некоторые ученые склонны видеть в ней даже самостоятельную часть речи. Кроме того, дееприч. **бья** (стр. 119) русск. лит. яз. не употребляет, как не имеет он деепр. и от целого ряда других глаголов (жать, мять, тереть, тонуть и т. д.) — В правописании наречия не с глаголами можно было бы выделить в особую группу глаголы, начинающиеся с недо-. Разве глагол доставать не существует в русск. яз. без отрицания? — Нужно сказать, что не с прилагательными теперь почти всегда пишут вместе, то же находим и у большинства русских писателей-классиков (срвн. богатый материал по этому вопросу у В. И. Чернышева — «Отрицание не в русском языке». Л. 1927, стр. VII). Наречия в качестве предлогов употребляются не иногда (§ 97), а довольно часто; в нашем распоряжении имеется около 20-ти таких наречий; в действительности их больше. — Еще на стр. 76-ой автор упоминает о придаточных предложениях, не дав о них никаких сведений, как и о сложном предложении вообще. Говоря о союзах, автор опять упоминает об этих предложениях, отмечая в скобках, что это — «зависимыя от другого предложенія»; там же приводятся подчинительные союзы, хотя о подчинении ничего еще не говорилось. — Так как учебник написан по старой орфографии и ее именно имеет в виду в отделах, касающихся правописания, то в § 117-м приведены слова с буквою **ѣ** в корне.

Уже по самому существу критического отзыва мы должны были остановиться на том, что, с нашей точки зрения, заслуживало тех или иных замечаний, но это совсем не умаляет достоинств учебника, кои, конечно, несомненны и прежде всего потому, что учебник приспособлен для школ Подкарпатской Руси, на местные языковые особенности которой постоянно делаются ссылки; он расчитан, далее, на тот учебный план, который фактически существует в средней школе Подкарпатской Руси. Наконец, это все таки не самоучитель, а пособие, предполагающее устное изложение и истолкование предмета преподавателем, а он, использовав материал учебника, сумеет для ученика исправить отмеченное нами, если, конечно, с его точки зрения, оно окажется заслуживающим внимания и потому подлежащим исправлению.

В трудной работе построения школьной грамматики каждая попытка и каждое усилие достойно самого серьезного внимания и сочувствия. Справедливо это и в отношении рассматриваемого нами учебника, особенно в виду той цели, какую издатели себе поставили — дать средней школе Подкарпатской Руси хорошую русскую грамматику. **Л. Копецкий.**

Seifertová-Šrutová, Nina. Učebnice ruského jazyka. S přílohami ukázek ruského písma. Státní nakl. v Praze. 1929. Str. 152. Cena 24 Kč.

Недавно изданный государственным книгоиздательством в Праге «Учебник русского языка», написанный г-жей Н. В. Зейферт-Шрут в сотрудничестве с г-жей Л. В. Шрут. очень хорошо принят чешской критикой и, повидимому, вполне отвечает своему назначению — служить руководством для учащихся мещанских школ (мещанские школы соответствуют русским городским или высшим начальным училищам), приступающих к изучению русского языка. Учебник одобрен министерством школ и народного просвещения постановлением от 2 февраля 1928 года. за № 13.969-1928-I. Авторы, прекрасно знающие и русский и чешский языки, обладающие к тому же солидной педагогической подготовкой, в этой своей работе проявили основательные дидактические познания и методическую опытность, особенно сказавшиеся в подборе и расположении

учебного материала. Мы думаем, что в конце книги хорошо было бы дать небольшой список избранных художественных произведений русских выдающихся авторов для дополнительного самостоятельного чтения учащихся. Подбор иллюстраций случаен, исполнение многих из них оставляет желать лучшего; отсутствуют крайне желательные в таком учебнике портреты великих русских писателей и поэтов. В следующем издании учебника эти недочёты должны быть непременно устранены. Образцы письма нас также не удовлетворили. Совсем легко можно было достать здесь, в Праге, прописи В. Гербача, отличающиеся простотой и изяществом. Бумага, печать — очень хороши. Орфография — новая, Всероссийской Академии Наук.

Н. Н.

Детская литература

«Золотая Библиотека». Редактор Я. М. Вольф. Издание Акционерного Общества «Москва-Логос». Берлин.

Возобновилось издание «Золотой Библиотеки», выпускавшей по преимуществу «подарочные книги» для детей богатых семей. Известная петербургская книгоиздательская фирма «М. О. Вольф» в течение ряда лет дала в этой серии не малое число произведений отечественных и иностранных писателей для детей всех возрастов. Критика не всегда соглашалась с вабором издательства, часто отмечала недостатки переводов, но нарядные книжки бойко расходились и, повидимому, доставляли весьма хороший доход популярной фирме.

В Берлине вышли пока три книги из этой популярной серии: 1) М. Н. Загоскин: «Юрий Милославский» (стр. 420 + IV); 2) Луиза Олькот: «Маленькие мужчины» (стр. 547); 3) Вильгельм Гауф: «Сказки» (стр. 232). Вне серии издан «Дневник Мурзилки». (Повесть-сказка о путешествиях, странствованиях, шалостях и проказах маленьких лесных человечков, стр. II + 190). На последней книжке имеется пометка: «Издание второе т-ва М. О. Вольф. Петроград и Москва». Все книги напечатаны по старой орфографии; все они, за исключением романа М. Н. Загоскина, снабжены черными иллюстрациями. Переплеты прочные (красный коленкор; корешок и верхняя «заглавная» доска тиснены золотом). «Дневник» — без переплета. Год издания и цена на книгах не указаны.

Все изданные книги хорошо известны русским интеллигентным семьям и об них нет нужды подробно говорить на этих страницах. Само собою разумеется, что «Юрий Милославский», который получил лестное одобрение еще от самого Пушкина, найдёт и сейчас многочисленных читателей среди учащихся младших классов средней школы. «Маленькие мужчины» принадлежат едва-ли не к лучшим произведениям известной американской писательницы и давно уже пользуются любовью детей среднего возраста. «Сказки Вильгельма Гауфа», навеянные арабскими, германскими и шотландскими легендами и преданиями, по нашему мнению, не могут быть рекомендованы с такой определенностью. Художественная и педагогическая ценность сказок Гауфа — не одинакова. Одна из лучших сказок — «Жизнь Альмансора», в которой рассказывается о приключениях маленького сына шейха, взятого в плен французами и освобожденного Наполеоном. Очень веселая история изложена в «Молодом англичанине». «Корабль-призрак» — довольно мрачна; «Рассказ об отрубленной руке» — непонятна, сложна и скорее напоминает эпизод какого-нибудь романа. На всех сказках лежит печать искусственности. «Дневник Мурзилки» едва ли стоило переиздавать. Это очень слабая вещь, написанная бесцветным, каким-то деревянным языком. Для маленьких детей можно было бы выбрать более литературный материал.

Н. Новожилов.

Съезды и конференции

Педагогический съезд по вопросам школьного воспитания в Праге

В Праге, в большой аудитории Славянского Семинария Карлова у-та, 6—9 июля состоялся русский зарубежный педагогический съезд по вопросам школьного воспитания.

Председателем съезда был избран проф. В. В. Зеньковский. Деловая работа съезда открылась докладом председателя: «Задачи и средства воспитания», в котором проф. В. В. Зеньковский развивал положения, выдвинутые им незадолго перед тем на русском педагогическом съезде в Париже[1]). Доклад этот послужил как бы лейт-мотивом всей работы съезда. По мнению докладчика, вопросы и интересы воспитания должны быть в школе на первом плане. Русские школы, оставаясь учебными заведениями, в бо́льшей степени должны стать институтами воспитания, насыщающими духовную и моральную природу воспитанников всем тем глубоким и ценным, что заключено в русской культуре. А так как основа русской культуры — православие, то православие и должно быть первоосновой воспитания в русской школе.

В. Н. Светозаров (директор гимназии в Мор. Тржебове) в докладе «Воспитатель и его подготовка» перешёл уже в плоскость практического осуществления поставленного на новых началах дела воспитания. Эти новые начала характеризуются тем, что «внешнее» воспитание должно уступить место «внутреннему». Под «внешним» воспитанием докладчик разумеет воспитание в духе добрых нравов, дисциплины, порядка и всего того, что извне воздействует на ученика; под «внутренним» воспитанием он понимает достижения определенных воспитательных целей путем использования всего комплекса тех моральных и этических качеств, которые глубоко заложены в духовной и психической природе ученика. Нужно решительно, хотя и соблюдая известную постепенность, перейти от системы «внешнего» к системе «внутреннего» воспитания. Отсюда вытекают и особые требования, которые должны быть предъявлены к лицам, желающим быть воспитателями в интернатах при русских зарубежных учебных заведениях. Эти требования должны быть очень высокими, ибо в условиях эмигрантской жизни интернаты заменяют ученикам семью. Воспитателями могут быть только люди, любящие детей, чувствующие призвание к воспитательской работе, люди высоких моральных качеств, надлежащего образования, широкого умственного кругозора, люди, которые своей личностью могут импонировать своим воспитанникам и служить им образцом для подражания. Так как, по мнению докладчика, навряд ли найдется в эмиграции достаточное число таких лиц, то необходимо принять меры к подготовке соответствующего кадра педагогов-воспитателей; необходимо принять меры и к тому, чтобы держать воспитателей и преподавателей в курсе научно-педагогической мысли в области воспитания. Самая работа воспитателя и преподавателя должна протекать в тесном контакте и согласии.

А. И. Тыминский (директор гимназии в Ковно) коснулся в своем докладе вопроса о «школьной дисциплине». Как результат обозначившегося в настоящее время упадка понятий о долге и обязанностях и повышенного представления о своих правах у учащихся, явился упадок дисциплины в школе. Без дисциплины же немыслима никакая учебная работа. Докладчик высказывается против старых методов насаждения дисциплины, сводящихся к постоянному, извне приходящему, ограничению свободы личности и подавлению воли учащегося (не делай того или этого). Наше время требует сильной волевой личности для успешной борьбы в жизни. Необходимо воспи-

[1]) Прочитанный им на парижском съезде доклад напечатан в этой книге «Русской Школы» (см. стр. 170).

тание ученика и в школе и в семье направлять так, чтобы сознание в необходимости и важности дисциплины выростало, как внутреннее сознание о самодисциплинировании.

Н. Н. Дрейер (воспит. в моравско-тржебовской гимназии) в докладе «Наказания в школе», признавая, что школа должна добиваться послушания со стороны учащихся, не прибегая к принуждению, доказывал, что, к сожалению, в русской эмигрантской школе, в силу целого ряда обстоятельств, без наказаний обойтись нельзя. Необходимо только, чтобы наказания являлись не простым возмездием за совершенный учеником проступок, а преследовали бы определенные воспитательные цели. Съезд, допуская наказания, подчеркнул в своей резолюции, что, во всяком случае, наказания не должны быть унизительными для личности ученика или вредными для его здоровья.

Русские эмигрантские школы смешанные. Зачастую в одном и том же здании помещаются мужской и женский интернаты. Допустимо ли совместное воспитание в школе? Этому вопросу был посвящен доклад Н. А. Парманина (директор гимназии в Шумене). Докладчик считает, что различия в психической области между мальчиками и девочками не столь велики, чтобы встретились возражения против совместного обучения. Но и совместное воспитание имеет свои положительные стороны: характер мальчиков смягчается, девочки становятся более активными, в периоде полового созревания эротическое любопытство не так остро проявляется. Все же желательно, чтобы мужской и женский интернаты помещались в разных зданиях. В прениях по этому докладу выяснилось, что положения докладчика не всеми разделяются. Между прочим, указывалось, что, если верно мнение о том, что воспитание до известной степени притупляет у учащихся эротическое любопытство, то не менее верно и то, что это любопытство иногда постоянно питается. Нельзя сказать, чтобы и совместное обучение никак не отражалось на обучении. Интуитивные способности у мальчиков и девочек все же различаются. Страдает часто и классная работа. Считаясь с тем, что в эмигрантской русской школе нельзя обойтись не только без совместного обучения, но иногда и без совместного воспитания, съезд обращает внимание воспитателей на необходимость весьма внимательно относиться к деликатнейшим вопросам, которые могут возникнуть на почве совместного воспитания.

В дореволюционной русской школе отводилось мало внимания физическому воспитанию. Была гимнастика, были игры, но продуманной системы физического воспитания, направленного на укрепление тела и культивирование известных личных, социальных и моральных качеств, не было. В эмиграции учащиеся, поддаваясь всеобщему в наше время увлечению спортом, организуют спортивные кружки и иногда злоупотребляют спортом. Об «увлечении спортом» говорил проф. С. А. Острогорский. Занятия спортом только тогда приносят пользу, когда эти занятия не переходят определенных границ. В противном случае получаются вредные для тела и для духа последствия. В деле занятия спортом учащиеся не должны быть предоставлены самим себе. Необходим постоянный надзор как со стороны родителей, так и со стороны воспитателей; необходим и врачебный контроль. Съезд признал желательным основание при зарубежных учебных заведениях сокольских организаций.

Еще хуже, чем физическое воспитание, стояло в дореволюционной русской школе музыкальное воспитание. Печальная действительность свидетельствует, что дети в эмиграции плохо знают русскую народную песню. Давно бьющий тревогу по этому поводу А. Д. Александрович в своем докладе «Родная песня и ребенок в изгнании» указывал на необходимость вести энергичную борьбу с забвением русской песни. Родная песня — дыхание родины; родная песня — мощное средство борьбы с денационализацией. Докладчик назвал ряд русских народных песен, которые дети обязательно должны знать, а в другом докладе дал ряд практических указаний по устройству детских праздников. Съезд весьма сочувственно отнесся к докладу А. Д. Александровича и в своей резолюции указал на необходимость культивирования всячески русской песни в русской эмигрантской школе.

Но дальше этого съезда не пошел, и о музыкальном воспитании, как таковом, даже не упоминалось.

Доклад «О влиянии кинематографа в деле воспитания» должна была сделать Е. Калугина, не приехавшая на съезд. Основные положения её доклада были, однако, заранее известны и так как не вызывали возражений, то съезд нашел возможным с ними согласиться. Положения эти сводятся к следующему. Кинематограф может оказывать положительное воспитательное воздействие, когда показываемые картины рисуют проявление высокого человеческого благородства, или вызывают в детях стремление к нравственному совершенству, или способствуют пробуждению национальной гордости, или знакомят детей с достижениями человеческого гения в области науки, искусства и техники, или, наконец, вносят радость в жизнь детей. Но кинематограф будет оказывать вредное влияние, если детям будут демонстрироваться картины антирелигиозного содержания, или картины, оскорбляющие национальное чувство, или сцены пыток, казней, преступлений, мошеннических проделок...

О важности «эстетического момента в воспитании» говорил А. Л. Бем (секретарь Пед. Бюро). Русская молодежь сама тянется к красивому. Этим непреодолимым и в основе своей здоровым чувством докладчик умело объяснял такие, на первый взгляд ненормальные, явления, когда молодежь часто ограничивает свое питание, чтобы иметь возможность приобрести более или менее красивый костюм, посетить бал и т. д.

По поводу доклада А. Г. Артюхова (воспитатель в гимназии в М.-Тржебове) «Трудные дети» съезд, имея в виду, что едва ли можно ожидать учреждения в эмиграции специальных уч. завед. для «трудных детей», постановил таких детей направлять в иностранные специальные школы. Указывалось, однако, на то, что ставить диагноз о «трудности» необходимо со всяческой осторожностью, ибо и самое понятие о «трудных детях» достаточно неопределенно; к тому же очень хорошо известно, что дети, «трудные» в руках одних педагогов, становятся вполне нормальными, как только переходят к другим учащим.

С интересом выслушал съезд длинный информационный доклад И. А. Лаговского «О духовных исканиях советской молодежи», основанный на советском журнальном и газетном материале.

Е. П. Ковалевский посвятил свой доклад «Проблеме нравственного воспитания в школе». В согласии с проф. В. В. Зеньковским, докладчик указывает, что в эмиграции, где тяжелые условия жизни отдалили ребенка от семьи и чрезвычайно ослабили воспитательную роль семьи, русская школа должна взять на себя тяжелое бремя воспитания. Это, пожалуй, справедливо в отношении не только русской зарубежн. школы. К этому идет дело и в зап.-европейской и в американской школе. Воспитательная задача русской зарубежной школы, однако, усложняется еще тем, что школе, всегда строившей моральное воспитание юношества на основах христианства, приходится действовать не только в чужой национальной стихии, но и в такие времена, когда христианство и гуманизм утрачивают силу своего влияния, когда возрождаются «языческие идеалы» и кодекс благоприличия иногда ставится на место нравственного идеала.

Широко поставил вопрос о воспитании В. П. Шапиловский в своем докладе «Конкретные проблемы воспитания в русских зарубежных школах с интернатами». Если В. Н. Светозаров требует строгой координации педагогических действий преподавателя и воспитателя, то В. П. Шапиловский идет дальше, сливая образование и воспитание в одну морально-идеологическую систему, направленную к одной цели, именуемой «национальным воспитанием». Этою целью должны определяться и формальная сторона обучения, и выбор учебного материала, и всё, из чего складывается школьная и внешкольная жизнь ученика.

Каковы, однако, идеологические основы русского национального воспитания? Этому важнейшему вопросу, требующему настоятельного в наше время пересмотра и уяснения, был посвящен доклад Н. А. Чернышева «Русское национальное воспитание и познание России». Докладчик указывает, что когда в эмиграции говорят или пишут о русском нацио-

нальном воспитании, то чаще всего отмечают следующие моменты этого воспитания: воспитание в духе любви и преданности России, воспитание в духе великорусской идеи, воспитание на русском литературном языке, воспитание в духе православия, воспитание в духе старых исторических начал. Если некоторые из этих моментов представляются бесспорными и вполне определенными, то другие нуждаются в выяснении и истолковании. Бесспорно, что русская молодежь должна воспитываться в духе любви и преданности России. Но не нужно забывать, что русская молодежь воспитывается вдали от родины. Чувство живой связи с русской национальной стихией иссякает с каждым годом. Необходимо найти средства к тому, чтобы непрерывно питать это чувство. Этого можно достигнуть только путем ознакомления молодежи с живою современностью России наших дней. Как бы ни была непривлекательна эта современность, от неё нельзя отмахиваться, как от дурного сна, ибо эта современность — все же жизнь, творимая великим народом, среди которого придется работать будущим гражданам России. Русское национальное воспитание нельзя считать совпадающим с воспитанием в духе великорусской идеи. Великорусское племя имеет величайшие заслуги в деле создания русской государственности и русской культуры, но во имя блага будущей России необходимо внимательно относиться к культурному прогрессу других племен и народов, населяющих Россию. Воспитание в духе православия не следовало бы связывать с русским национальным воспитанием. Религия и религиозный быт, конечно, прочная скрепа, связующая людей, но, в виду разноликости людской в этом отношении, в настоящее время невозможно отождествлять эти два понятия. Нужно только желать и стремиться, чтобы преобразованная православная церковь заняла должное место в русской национальной жизни. Нельзя русское национальное воспитание понимать, как воспитание в духе старых исторических начал, ибо национальное воспитание не есть нечто застывшее, неподвижное, прикрепленное к определенным политическим догмам. Ни с какой партийностью национальное воспитание не должно быть связано. Для молодежи должно быть дорого прошлое России; но ничто из этого прошлого не должно быть забыто, все должно быть учтено. Молодежь является наследником достижений блестящей русской культуры, но вместе с тем молодежь должна сама стать и творцом, создателем будущей России в самой трудной и сложной исторической обстановке. Поэтому национальное воспитание русской молодежи должно быть пополнено широким знакомством с теми задачами и проблемами, какие сейчас история поставила перед родной страной. А это может быть достигнуто только пристальным изучением не только ушедшего исторического прошлого России, но и теперешнего ее положения, теперешней миров. обстановки, в которой она сейчас находится. Наконец, необходимо развивать у молодежи чувство ответственности за судьбы родной страны и готовность жертвенно служить ей.

В прениях по докладу Н. А. Чернышева, как, впрочем, и по некоторым другим докладам, обозначилась одна черта, характерная для этого съезда. Эта черта — какая-то боязнь более смело коснуться некоторых острых вопросов, стремление скользить по поверхности, желание общими корректными фразами прикрыть наметившиеся трещины. Такая «политика» вызвала известное разочарование у некоторых участников съезда. Приходилось слышать: «Не для того же мы приезжаем в Прагу, чтобы слушать, что воспитателями должны быть педагоги высоких моральных качеств, что нельзя подвергать воспитанников унизительным и вредным для здоровья наказаниям, что нехорошо показывать детям картины антирелигиозного или антиморального содержания, что увлечение спортом вредно и т. п., и боязливо отделываться гладкими фразами, когда подходим к решению наболевших вопросов». Не всех удовлетворил и лейт-мотив, пронизавший всю работу съезда. Несомненно огромное значение религиозного момента в деле воспитания. Но поставить православие в основу русского национального воспитания — не значит ли сделать шаг назад, а не вперед. К чему бы это привело в учебном заведении, где учащиеся, искренно преданные русской идее, мыслящие себя будущими граж-

данами России, любящие Россию, спаянные в одну школьную семью единой русской культурой, принадлежат к православному, католическому, лютеранскому, старообрядческому, магометанскому, иудейскому и буддийскому вероисповеданиям. А такие учебные заведения за рубежом России имеются, есть и останутся такие и в России. И не получится ли в результате «православного» воспитания лишь обострение вероисповедных и национальных отталкиваний, не мало вредивших старой России. В руках некоторых старательных «педагогов» не случится ли в русской зарубежной школе с православием того же, что в советской школе получилось с «безбожием?» Не сведется ли кое-где дело к формальной церковности? Ведь, принял же один местный русский педагогический съезд постановление, согласно которому, в целях религиозного воспитания, каждая гимназия должна иметь свою церковь, где бы совершались «упрощенные, детские богослужения» (по выражению одного из делегатов этого съезда), а учащиеся «действенно» приобщались бы к религии, прислуживая в церкви. Некоторые из этих опасений и были вслух высказаны на съезде.

Несмотря на то, что некоторые важнейшие вопросы воспитания, с которыми воспитатель сталкивается и будет сталкиваться в русской зарубежной школе, или не получили на съезде своего разрешения, или были односторонне разрешены, или, наконец, обойдены, все же, думается, работа съезда не пройдет бесследно для русской зарубежной школы, если только на местах пожелают прислушаться к некоторым решениям съезда. Не нужно забывать, что по воле неисповедимых судеб, в русской зарубежной школе на очень ответственных ролях часто оказывались люди, слабо знакомые с элементами педагогического дела. Таких «педагогов» весьма не бесполезно, хотя бы под видом резолюций педагогических съездов, знакомить с некоторыми почтенными аксиомами педагогики. Но, если предположить, что сейчас всюду в русской зарубежной школе работают настоящие педагоги, то тогда, пожалуй, надо сознаться, что таким педагогам решения съезда дают не очень много. **К. Иванов.**

Педагогический съезд в Париже. До сих пор центром, до некоторой степени руководящим школьной работой эмиграции, являлась Прага, где представлены значительные русские пед. силы и где сложились русские пед. организации. В последнее время в этом отношении начинает выдвигаться и Париж. Но здесь, да и вообще во Франции, русские академические силы до последнего времени были разъединены, не учтены, и только недавно образовавшееся в Париже Пед. Об-во пытается восполнить этот пробел. Съезд представителей русских просвет. организаций во Франции, состоявшийся 19 и 20 мая, собрал около 70 участников. В большинстве случаев это были уже известные работники по школьному делу, имена которых давно встречаются во всех отчетах о русских пед. съездах, особенно в Праге. Большинство школьных организаций Парижа и его окрестностей (приюты, церковно-приход. школы и т. д.) не откликнулись на приглашение, и местные учительские силы далеко не в полном составе присутствовали на этом первом пед. съезде в Париже. Трудно сказать, почему рядовые деятели школы проявили такое отношение к начинанию Пед. Об-ва. Может быть, тут виновата поспешность созыва съезда и несколько келейная подготовка его, а, может быть, повинным является и русское парижское общество, не проявляющее вообще к школьному русскому делу должного внимания.

Устроители съезда расчитывали прежде всего на широкую информацию, на взаимное ознакомление, на обмен пед. опыта и на тот эмоциональный элемент, тот запас энергии, который, по выражению открывшего съезд Д. М. Одинца, может получиться в результате съезда у всех местных школьных работников. Едва ли съезд оправдал эти ожидания. Он был перегружен всевозможными сообщениями и докладами. Несомненно, это было организационным промахом: чтение докладов на темы, которые не отличались к тому же новизной, взяло очень много драгоценного времени. Все же на два основных вопроса, которые ставились съездом — учет пед. сил и всего школьного материала во Франции и определение путей в направлении

пед. возможностей в условиях русской эмигрантской жизни — в общем были получены ответы, требующие, правда, дальнейшей разработки и уточнения.

Обстоятельные доклады представителей парижского и пражского нар. ун-тов — Н. В. Дмитриева и Н. М. Могилянского — дали яркую картину деятельности учреждений, умело и своевременно охвативших просветительные потребности эмиграции. На съезде особенно выяснилось значение для русской эмиграции во Франции деятельности парижского нар. ун-та, который, благодаря гибкости своей организации и умению придать своей работе деловой, практический характер, давно сделался центром, обслуживающим культурные потребности действительно широких масс русской эмиграции. — Работа Земско-Городского Объединения («Земгора») была нарисована в докладах его представителей — К. Р. Кровопускова и В. В. Руднева и, как всегда, подкреплена солидными цифровыми данными. Особенно красноречивы они оказались в докладе В. В. Руднева. Докладчик полагает, что общее число русских детей, обучающихся в школах, достигает 11.000 чел. По странам они распределены крайне неравномерно. Большая часть их находится в трех славян. странах (Чехословакия, Болгария, Сербия). Во Франции учится очень небольшая часть русских детей, хотя во Франции проживает, по данным Верховного Комиссара по беженским делам при Лиги Наций, — 300—400 тысяч русских беженцев. По приблизительному подсчету Р., в славян. странах 1 школьник приходится на 17 русских беженцев, а во Франции — 1 на 150 (по материалам Лиги наций соотношение еще более невыгодно). Между тем судьба русской эмиграции складывается так, что Франция всё более и более становится центром русской эмиграции и скоро сделается как бы её метрополией. Правит. помощь, столь существенная в славян. странах, здесь минимальна. Т. о., приходится расчитывать на самих себя. Докладчик далек от пессимизма. Последние сборы, проведенные в Париже некоторыми организациями, в том числе «Земгором», Кр. Крестом, Христ. Движением и др., дали очень значительные, достигающие нескольких сот тысяч франков, суммы. Докладчик выразил надежду, что объединенные усилия эмиграции могут доставить русской школе значительные денежные рессурсы.

Яркими тонами нарисовал В. П. Недачин историю возникновения и существования русской средней школы в Париже. По совершенно верной мысли докладчика, правильно организованная средняя школа является чуть ли не единственной надежной опорой в борьбе с денационализацией русского ребенка. Тяжелая и самоотверженная работа парижской гимназии, до сих пор жившей в условиях хронического недостатка денежных средств, невольно сопоставлялась с жизнью русской гимназии в Моравской Тржебове в Чехословакии, радужными красками изображенной В. Н. Светозаровым.

В докладе Е. П. Ковалевского звучали, как всегда, очень оптимистические ноты. Формальный учет русских уч. завед. во Франции, сделанный им, как выяснилось из прений, нуждается в некоторых оговорках. Невозможно строить благополучные прогнозы для русского просвещения, исходя, напр., из факта существования русской гимназии в Ницце, в которой существуют классы, состоящие из одного ученика и которая вообще не растет, а скорее сокращается. Большое число (20) церковно-приходских школ, якобы возникших во Франции за последнее время, некоторыми присутствовавшими оспаривалось; указывалось, что в большинстве случаев эти школы — плохо организованные группы с случайным и малым числом учащихся. Очевидно, всё это — начинания, не вставшие на ноги и требующие неустанной поддержки. Вообще-же отмеченные докладчиком школы при церквах являются несомненно значительным фактором в организации русского образования за рубежом. (Митрополит Евлогий, посетивший съезд, обещал деятельную помощь русским педагогам со стороны «лучшей части духовенства»). Подобную же оценку можно дать и пед. опытам РХСД; о «Движении» на съезде был сделан специальный доклад.

Доклады с мест были немногочисленны и внесли очень скорбные но-

ты. Странно звучали жалобы на отсутствие пед. сил. Правда, у нас за границей еще до сих пор нет более или менее полного учета специалистов-педагогов, но удивительно, что часто организаторы школьного дела оставляют вне поля своего зрения такие пед. силы, которые не затерялись бы при нормальных условиях в любом крупном городском русском центре. Вообще же выяснилось, что во Франции русскую пед. провинцию еще надо собирать. Совершенно незамеченным прошел на съезде и призыв П. П. Юренева обратить внимание на разбросанных по различным уголкам Франции — на фермах, фабриках, заводах и пр., — русских детей, окончательно оторванных от русской культуры: конечно, собрать их в школы очень трудно, но и пройти мимо этого вопроса нельзя — необходимо что-то сделать.

Из докладов, относящихся к воспитательной работе школы, нужно отметить доклад В. В. Зеньковского «О проблемах школьного воспитания эмигрантской молодежи». Хотелось бы видеть этот доклад напечатанным: так значительны поднятые в докладе вопросы. Чрезвычайно убедительно прозвучал вывод докладчика о том, что школьная молодежь в зарубежье теперь совсем другая, чем еще несколько лет тому назад. Предоставленная самой себе, вследствие тяжелого кризиса семьи, молодежь становится практической, излишне самоуверенной. Она уже не хочет быть только объектом воспитания, но и его субъектом. Проявилось много здорового в попытках самодеятельности учащихся, проявляющейся в различных, часто очень интересных, формах. Печально, что, оставаясь русской по языку, часть молодежи отрывается от русской культурной традиции. Наша зарубежная молодежь культурно обеднела, — у неё отсутствует «культурная романтика». Хорошо было в докладе З. и то, что рядом с работой по защите и укреплению «русскости», он призывал не забывать о воспитании человека вообще. Докладчик был прав, утверждая, что тема его доклада «есть тема всего съезда». Действительно, к ней постоянно возвращались, как только поднимался вопрос о методах школьного обучения в зарубежье, о борьбе против денационализации и т. д. Недостаток времени не позволил развернуться прениям по этому последнему вопросу. А это жаль, так как, несмотря на то, что вопрос о денационализации русского ребенка, русского юноши ставится на всех русских пед. съездах, по самому существу его до сих пор русские педагоги не могут договориться. И на парижском съезде были высказаны очень интересные и весьма спорные соображения. Так, напр., М. Л. Гофман самый факт денационализации поставил под сомнение, не допуская даже мысли, чтобы в одно поколение можно было утратить «национальное лицо». Из дальнейших прений (очень коротких и не без «передержек») о причинах предпочтения многими родителями иностранной школы русской становилось ясно, что многие основные положения вопроса еще вовсе не ясны и, по правде говоря, требуют для своего рассмотрения не только отдельного съезда...

Доклад Д. М. Одинца касался одного из самых действительных средств борьбы с денационализацией — русской книги и содержал ряд конкретных предложений. Нужно заставить ребенка полюбить русскую книгу, а для этого необходимо ему эту книгу дать, причем в хорошем издании, с иллюстрациями и проч. В этом отношении могут пособить подвижные библиотеки, которые уже организуются при нар. ун-те. Но чтобы «подпереть русскую книгу», необходимо образовать какие-то организации, в роде родительских кружков, «детских домов» и т. д., пользуясь при этом господствующей склонностью молодежи к самодеятельности.

Необходимо еще указать на очень серьезно обоснованный доклад д-ра Б. Н. Беляева о проблемах физического воспитания в условиях эмигрантской жизни, в котором новая «эвгеническая» система Эбера противопоставляется отжившей шведской гимнастике.

Съезд прошел в очень задушевной обстановке. Но все же у многих участников он оставил впечатление чего-то недоговоренного: было много общих резолюций, но мало вполне конкретных предложений. Чувствовалось, что Париж еще только нащупывает почву для работы.

Выполнение очень значительного

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 32
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 247 - [256b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

числа принятых постановлений съезд поручил парижскому Пед. Об-ву. **Н. Кнорринг.**

Русский пед. съезд в Болгарии. В Софии 8—10 мая состоялся пед. съезд, посвященный учебно-воспит. вопросам. Собралось около ста педагогов и общественных деятелей. Среди гостей были: председатель комиссии по содержанию русских детей Г. Д. Цветинов, представители: мин. народн. просв. г-н Димитров, совета послов в Болгарии Б. С. Серафимов, проф. Уитимора Д. Н. Ермолов, пед. бюро в Праге и объединения русских учительских организаций заграницей кн. П. Д. Долгоруков; председатель акад. группы в Болгарии протопр. Г. И. Шавельский, председатель акад. союза в Болгарии проф. И. А. Базанов, профессора Н. М. Попов, П. М. Бицилли, В. А. Мякотин, Д. Д. Крылов и др.

Председательствовал на съезде кн. П. Д. Долгоруков. Были прочтены доклады: А. П. Дехтерев: «Семейное полож. детей и взаимодействие семьи и школы. Роль пансионов и общежитий»; В. П. Кузьмина: «Национальное воспитание»; М. М. Кожина: «Трудные дети»; В. В. Лашкевич: «Что должна давать общеобразовательная школа: больше знаний или образование»; А. П. Стефанов: «Наш учебный план»; В. С. Ткаченко: «К вопросу об упрощении русского правописания»; К. В. Скоропадская: «Дисциплина и наказание в дошкольном воспитании»; И. П. Нилов: «Основание к неприятию орфографической революции»; бар. Н. А. Рауш-фон Траубенберг: «Учебный план подготовительной школы»; Л. А. Оленин: «Разумные развлечения, как фактор воспитания»; Н. А. Парманин: «Совместное воспитание в школе»; И. Н. Чаусов: «Семья и школа в деле воспитания»; протопресв. Георгий Шавельский: «Религиозное и моральное воспитание в школе».

По окончании съезда, 11 мая, состоялось делегатское собрание о-ва русских педагогов в Болгарии при участии 18-ти делегатов от местных групп. Делегатское собрание утвердило отчет правления, избрало делегатов на съезд по воспитанию в Праге и новое правление о-ва. Председателем правления избран А. В. Арцишевский, членами: Ф. Л. Мартиновский, А. П. Стефанов, протопресв. Г. Шавельский и Д. Н. Савченко. **А. Д.**

Совещание о судьбах русской школы в Польше. Совещание русских общественных деятелей по народному образ. состоялось 19—20 мая в Варшаве, под председательством Н. С. Серебренникова. На совещании, созванном по инициативе президиума Верховного совета русского нар. объединения, участвовали представители почти всех русских культурно-просвет. организаций, работающих в Польше. Большую часть времени совещание посвятило докладам о положении русских гимназий и начальных школ в республике. Доклады нарисовали весьма безотрадную картину; достаточно указать, что из 43 русских средн. уч. завед., бывших в Польше в 1920 г., ныне сохранилось всего семь русских гимназий, из которых не все пользуются правами и, пожалуй, ни одна не может считать свое положение более или менее прочным — особенно в материальном отношении. Сравнительно более обеспечены лишь две русские гимназии — одна в Ровно, другая — в Бресте. В других местах положение русских гимназий чрезвычайно тяжелое, особенно в Луцке и Лунинце. На совещании выяснилось весьма своеобразное положение просвет. дела среди русских галичан. Русских школ в крае нет, есть лишь «бурсы», т. е. общежития детей, учащихся в разных уч. завед. Но просвет. работа ведется местными силами. Каждый член русских организаций привлечен к обложению на дело просвещения. Во Львове утвержден устав о-ва «Русская школа во Львове» с весьма широко очерченным кругом задач и правом иметь разветвления и отделы по всей Польше. Совещание подробно обсудило вопрос об образовании «Русской школьной матицы в Польше». За основу совещание взяло устав львовского о-ва. Работа совещания носила строго деловой характер. Из других важных вопросов, обсуждавшихся на совещании, отметим следующие: об образовании русской пенсионной кассы, об учреждении русского национального фонда, о школьном фонде, об образовании при Верховном сове-

те комиссии по объединению всех русских школьных работников и всего русского школьн. дела в Польше.

В следующей книге «Русской Школы за рубежом» редакция помещает подробный отчет о совещании, составленный проф. Д. М. Сокольцовым. принимавшим весьма близкое участие в работах совещания.

Совещание директоров русских средних школ в Латвии. В русском отделе мин. образования под председательством управляющего отделом проф. И. Ф. Юпатова в конце июня состоялось совещание директоров всех средн. уч. завед. Л. Совещание продолжалось целый день и обсуждало ряд вопросов учебно-воспитательного характера.

Давно уже возбужденный, но получивший до сих пор лишь частичное разрешение вопрос о форме для учащихся был окончательно разрешен на совещании принятым постановлением, что форма обязательна как в школе, так и на вечерах, концертах и в общественных учреждениях. Молитва перед занятиями должна быть обязательной. Что касается школьных вечеров, часто отвлекающих учащихся от занятий, то совещание признало желательным чтобы школы ограничивались возможно небольшим числом вечеров, посвященных особым событиям, как, напр., юбилеи, акты и пр., но такие вечера должны, по решению совещания, обходиться без танцев. Интересны постановления об участии учащихся в организациях. Безусловно недопустимым признано участие воспитанников средних школ в политич. организац.; в культурно-просветит. и других организациях учащие могут состоять только с разрешения школьного начальства. Неуспевающих учащихся признано желательным устранять из организаций, чтобы не давать им возможности отвлекаться от школьной работы. В частности совещание признало нежелательным ношение скаутами своей скаутской формы в школе, так как во время школьных занятий скауты являются лишь учениками и должны подчиняться общим правилам о школьной форме. Совещание решило проводить школьное правило, запрещающее курение в школах, а также в общественных местах. Оживленные прения вызвал вопрос о совместном обучении. Мнения участников совещания разошлись. Все же решено в школах со смешанным составом учащихся по возможности отделять мальчиков от девочек (?), предоставив окончательное решение этого вопроса на усмотрение педагогических советов. Довольно долго обсуждались также меры воздействия на учащихся и в результате было решено поручить школам разработать инструкции о применении наказаний, причем, конечно, исключены какие-либо физические наказания. Ряд вопросов (напр., об обучении военному строю), не могли получить разрешения, так как это не зависит от директоров или педаг. персонала.

Учительск. съезд в Печерах. Съезд. состоявшийся 10—12 июня, под председательством А. И. Макаровского, собрал почти всё русское учительство печёрского края. Первый день был посвящен организационным вопросам. Из докладов, прочитанных на второй день, выделился доклад школьного советника (инспектора народных школ) К. А. Греенберга: «Что должно давать преподавание математики?». Ю. Д. Новоселов утром дал перед участниками съезда показательный урок по географии Кавказа (на уроке демонстрировалась рельефная карта, изготовленная слушателем рижских пед. курсов Сергеевым); вечером того же дня Ю. Д. Новоселов сделал интересное сообщение о состоянии экскурсионного дела в Латвии и отметил огромное практическое значение правит. экскурсионного бюро в Риге, во главе которого стоит А. Я. Дзейверс. С докладом о внешкольном образовании выступил Б. К. Семенов, отметивший, что всю тяжесть труда в этой области несут народные учителя, несмотря на то, что большинство из них перегружено текущей школьной работой. Немалым препятствием к развитию внешкольного образования, по мнению докладчика, служит тяжелое экономическое положение края. Затем обширный доклад сделал русский национальный секретарь в Эстонии С. М. Шиллинг, отметивший, между прочим, что правительство в текущем году несколько сократило ассигнования на культурные нужды, вследствие недорода, постигшего некоторые части страны. Третий день

съезда начался докладом Е. М. Тихоницкого, который ярко обрисовал положение русского учителя в Латвии и его роль в работе по просвещению родного народа. Преподавательница русской средней школы в Риге А. Н. Токарева поделилась с участниками съезда своими мыслями о работе с детьми на летних площадках. Член государ. собрания А. О. Узай говорил об ученических организациях, знакомя съезд с их историей и практикой. Съезд закончился докладом К. А. Греенберга, который дал критический обзор школьной работы учительства печёрского края. Докладчик привлек большой материал, собранный им во время школьных ревизий в течение истекшего учебного года, и это обстоятельство сообщило докладу весьма жизненный характер. Не умолчав о недостатках, отчетливо подчеркнув достижения русского учительства, докладчик выразил благодарность учительству за его самоотвержен. работу.

Съезд учительства югозападной Моравии. Съезд состоялся в гор. Мор. Будеевицах в связи с краевой выставкой. Председатель учительского о-ва Коиделa говорил о культурных проблемах современности, особенное внимание уделяя нуждам современной школы и учительства. Высказанные им пожелания сведены в резолюции, единогласно принятые съездом, которые требуют учреждения высшей ступени единой дифференцированной народной школы, активизации окружных мещанских четырехгодичных школ, издания новых учебных планов, учреждения института школьных врачей и высшего образования для всех категорий учительства. — В интересах общего культурного подъема страны, съезд желает действительно прогрессивного развития школьного просвещения и протестует против стремлений, направленных к отмене постановления первого министра школ и народного просвещения относительно преподавания в школах Зак. Божия и требует отделения церкви от государства. — Обращаясь к правовому положению учительства, съезд требует, чтобы: 1) свободные учительские места замещались с соблюдением предписаний закона: 2) учительская служба имела характер службы государственной; 3) суммы, потребные на жалование учительству, вносились в государственную роспись; 4) военная служба, отбываемая учащими по воинской повинности, полностью засчитывалась на пенсию и права на движение по службе; 5) было улучшено положение старых пенсионеров. В заключение съезд высказал пожелание, чтобы представители учительства в школьные комиссии и учреждения избирались соответствующими учительскими органами, а закон № 77 — 1927 г. был соответственным образом изменен и чтобы бюджетные ассигнования местных школьных комиссий не были по произволу администрации уменьшаемы.

Конференция по внешкольн. образованию. В Кембридже 22—29 августа состоялась Международная конференция по внешкольному образованию, организованная «Всемирной Ассоциацией по образованию взрослых». Последний бюллетень Ассоциации (№ XL, май 1929) помещает очень интересную статью о значении и методах внешкольного образования в современных демократиях, представляющую собою как бы программу английской группы (Мэнсбридж, Флеминг, Коричонер). Темами конференции на общих собраниях были: принципы и проблемы внешкольного образования, экстенсивное и интенсивное внешкольное образование, внешкольное образование и рабочий класс, взаимоотношение между гуманистическим и техническим образованием, проблема международного сотрудничества во внешкольном образовании. Кроме общих собраний проводились заседания секций, посвященных вопросам: методы образования, внешкольн. образование в деревне, народные дома, книжное и библиотечное дело, радио, народные университеты, внешк. образование моряков, внешкольное образование и рабочий класс, образование родителей. Из русских педагогов в конференции принимал участие проф. С. И. Гессен, в качестве делегата Педаг. Бюро в Праге, Объединения русск. учит. организаций заграницей и редакции «Русской Школы за рубежом».

Хроника

0° Организация, управление, финансы народн. просвещения. — 1° Программно-методическая работа. — 2° Социальное воспитание. — 3° Профессиональное образование. — 4° Политико-просветительная работа. — 5° Наука и техника. — 6° Художественное образование и воспитание; искусство. — 7° Издательская деятельность. — 8° Просвещение национальных меньшинств. — 9° Работники просвещения.

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА

0° Бюджет нар. просв. в СССР. В 1927—28 г. расходы на нар. просв. в СССР представляются в таком виде: по гос. бюджету — 318,4 млн. черв. р. (168,4 млн. зол. р.), по местн. — 530,2 млн. чер. р. (271,9 млн. зол. р.), а всего — 848,6 млн. чер. р. (440,3 млн. зол. р.). По единому госуд. бюджету СССР они распределялись след. образом: по общесоюзному бюджету было назначено 89.031 т. р., по бюджетам: союзн. республик — 191.980 т. р., авт. республик — 37.500 т. р. По своему назначению расходы (в тыс. р.) по сметам наркомпросов союзн. республик распределялись так: управление делом народн. просв. — 3.448,7; научные учрежд. и мероприятия, музеи — 20.527,7; проф. образование — 110.759,6, в том числе: высшие уч. завед. — 78.583,3, рабфаки — 14.635,1, среднее проф. образ. — 16.736,0, низшее проф. образ. — 730,7, пром.-экономич. образ. — 74,5; политико-просвет. работа — 13.938,1, в том числе: совпартшколы — 4.508,3; комвузы — 6.673,0, полит.-просвет. учреждения — 2.378,1, ликвид. неграм. — 418,7; социальное воспитание — 10.102,8, в том числе: опытно-показ. учреждения — 5.390,8, учрежд. и меры по охране детства — 2.535,2, учреждения соцвоса г. Кронштадта, для сев. народностей, переселенцев и Туркменского района — 842,4; переподготовка работников — 1.334,4; разные расходы — 5.658,7; отчисления на соц. страхование — 6.856,3, итого 171.331,9. — В ассигнованиях на нар. образ. по местн. бюджетам преобладают расходы на учрежд. соц. воспитания, среди которых более половины расходов идет на содержание школ I ст. В 1927—28 г. по местн. бюджету было назначено (в тыс. р.): отделы нар. образ. — 17.245,5, соц. воспитание — 409.367,0, проф. образование — 29.085,7, полит. просвет. — 62.410,7, научные и музейн. учрежд. — 2.911,1, разные расходы — 9.200,0, всего 530.220. Основная часть расходов из местн. бюджета по нар. образ. проходила по районным и волостным бюджетам — 43,4% всех ассигнований; по бюдж. губерн. и окружн. городов — 25,6% и по всем остальным бюджетам (республиканским, краевым, областным, сельским и посёлковым) — 36% («Год работы правит. СССР». М. 1929).

4° Ликвидация неграмотности. Опубликованные «Краткие сводки» результатов всесоюзной переписи 17 дек. 1926 г. определяют, как известно, процент грамотных среди населения СССР обоего пола и всех возрастов равным лишь 39,6. По возраст. группам % грамотных таков:

до 5 лет	0,01	55—59 лет	27,0
5— 9 »	13,7	60—64 »	22,3
10—14 »	59,0	65—69 »	21,0
15—19 »	62,0	70—74 »	15,8
20—24 »	66,6	75—79 »	15,8
25—29 »	59,0	80—84 »	10,3
30—34 »	55,2	85—89 »	10,7
35—39 »	49,7	90—94 »	7,0
40—44 »	44,0	95—99 »	8,1
45—49 »	39,0	100 и выше	4,1
50—54 »	32,2		

По отдельным союзным республикам % грамотных колеблется так:

РСФСР	40,7	ЗСФСР	27,8
УССР	44,9	УзбССР	7,7
БССР	40,7	ТССР	9,6

Культурные «ножницы» между городом и деревней резко сказываются и в вопросе о грамотности населения: если в городах СССР % грамотных равен 63,3, то в сел. местностях он снижается до 34,5. Не менее резко расходится грамотность мужчин и женщин, особенно в сел. местностях.

Грамот. мужчин среди нас. СССР в целом — 50,8, а женщин — лишь 29,2; в городах % грамотных мужчин составляет — 70,3 женщин — 56,6; в сел. местностях грамотные мужчины дают 46,5%, а женщины — всего лишь 23,3. — По сравнению с данными двух предшествующих переписей, перепись 1926 г. определяет следующее повышение грамотности населения (в %%) :

	муж.	жен.	об. пола
1897 г. .	31,8	13,1	22,3
1920 г. .	40,9	24,4	31,9
1926 г. .	50,8	29,2	39,6

Темп роста грамотности за время с 1920 г. по 1926 г. — недостаточен (см. «Год работы правит. СССР», М. 1929). Между тем 1927—28 г. дал по сравнению с предшеств. годом уменьшение числа школ по ликвид. неграмотности и школ для малограмотных на 11,8% и числа обучающихся в них — на 15,2%. Всего в 1927—28 г. работало 42.117 ликпунктов и школ для малограм. (в городах — 4.877, в посел. гор. типа — 1.400, в сел. местностях — 35.900) с 1.318.055 уч-ся.

8° *Просвещение нац. меньшинств.* Просвет. учреждения СССР в 1927—28 г. вели работу на 66 различных языках. Наибольшее приближение к родному языку населения наблюдается у массовых просвет. учреждений, а учреждения повыш. типа в этом отношении значительно отстают, что видно из след. таблицы («Год работы правит. СССР». М. 1929), где цифры указывают число яз., на которых ведется обучение:

Детские сады и очаги . . .	28
Школы I-й ступени	56
» II-й »	18
» 7-летки	37
» 9-летки	23
» крест. молодежи . .	26
» переростков . . .	16
Детские дома	30
Техникумы	32
Школы рабочих подростков .	14
Профессиональные школы .	23
Учебные мастерские	14
Долгосрочные проф. курсы .	18
Краткосрочные » » .	19
Ликпункты и школы для малограмотных	51
Общеобразов. школы и курсы	18
Совпартшколы	24
Рабочие ун-ты	6
Избы-читальни, клубы, нар. дома	52

Большую роль в деле просвещения нац. меньшинств СССР играет состоящее при ЦИК СССР «Центр. издат. народов СССР». В 1927—28 г. им была выпущена литература на 38 яз. Развитие деятельности центроиздата особенно выявляется при сопоставлении его продукции в 1927—28 году с 1923—24 г., когда центроиздат начинал свою работу:

Выпущено:	1923—24	1927—28
Названий . .	29	38
Листов . . .	626	3.151
Экземпляров .	356.000	2.817.500
Оттисков . . .	1.847.000	16.911.071

9° *Штатно-окладная система в ВУЗ'ах.* В течение 1927—28 и 1928—29 гг. в виде опыта переведены на штатно-окладную систему 33 ВУЗ'а и 2 факультета в составе высш. уч. зав. РСФСР. По этой системе преподаватели ВУЗ'ов получали в 1928—29 г. след. месячные оклады: профессора в индустр. и с.-хоз. ВУЗ'ах — 230 р.; профессора в прочих ВУЗ'ах — 210 р.; доценты в индустр. и с.-хоз. ВУЗ'ах — 190 р.; они же в прочих ВУЗ'ах — 160 р.; старшие ассистенты в индустр. и с.-хоз. ВУЗ'ах — 150 р.; они же в прочих ВУЗ'ах — 130 р.; ассистенты — соответственно указ. категориям — 125 р. и 115 р. По Сибири оклады на 35% выше. Нормы недельной нагрузки преподавателей ВУЗ'ов устанавливаются для профессоров от 9 до 15 часов. В это число часов входят часы за заведывание хозяйством учебно-вспомог. учреждений, за руководство дипломными работами, летней и непрерывной производственной практикой, за лекционное ассистирование. Не исчисляются отдельно и оплате не подлежат: участие в методических совещаниях и комиссиях, прием зачетов, руководство аспирантурой (в количестве не свыше 5), ведение лечебной деятельности в медицинских и ветеринарных ВУЗ'ах. Каждый преподаватель может иметь полный штатный оклад только в одном ВУЗ'е. В случае работы на штатной должности в другой высшей школе, преподаватель за работу по совместительству оплачивается в размере 50—75%. Совместительство свыше чем по двум должностям не допускается. Дополнитель-

ные часы и нештатные преподаватели оплачиваются в обычном размере: доцент — 125 р. и 135 р.; ст. ассистент — 110 р. и 125 р.; ассистент — 105 р. и 115 р. («Научн. Раб.» 1929, № 5—6).

= *Зараб. плата работн. просв.* В только что изданных «Материалах к отчету за 1927—28 г.» («Год работы правит. СССР». М. 1929) находим след. данные об уровне зараб. платы для некоторых разрядов работников просвещения СССР:

Категория работников:	Ставки за норму в 1927—28 г. (в. чр. р.)		
	в городах	в сел. мести.	средняя
Учителя школ I ст.	53,75	45,89	47,31
» » II »	73,74	65,57	71,64
Воспит. дет. садов	53,75	46,78	52,80
» » домов	51,02	47,31	49,69
Преп. проф. школ	73,38	66,27	71,28
Избачи	—	38,06	38,06
Библиотекари	52,59	39,52	45,74

ИНОСТРАННАЯ ШКОЛА

Англия

= *Пять лет работы консервативного министерства.* Всеобщие выборы 30 мая снова привели к власти рабочую партию; поэтому можно ожидать оживления деятельности и в области нар. образования. И либералы и социалисты все время критиковали правительство Балдвина и администрацию лорда Eustace Persy; они до сих пор называют период их власти реакционным периодом в области нар. образования. На наш русский масштаб такого рода реакция была бы весьма прогрессивным периодом, но в английских условиях даже некоторое замедление назревшей реформы уже имеет характер реакции. В особенности вызвала нарекания педагогических кругов попытка правительства в 1925 г. приостановить рост расходов на нар. образование (см. «Рус. Шк.», кн. 18). Хотя циркуляр 25 ноября 1925 г. и был отменен, консерваторам удалось стабилизировать бюджет Board of Education, не отказываясь однако от постепенного проведения реформы. Главный пункт расхождения между консерваторами и другими двумя партиями — это немедленное повышение возраста обязательного образования до 15 лет. Рабочая партия особенно настаивает на этом, так как, кроме повышения образоват. уровня, эта мера будет содействовать борьбе с безработицей: около 400.000 юношей и девушек останутся лишний год в школе и освободят места в промышленности для безработных. Лорд Eustace Percy привел однако довольно солидные возражения против немедленного повышения возраста. Дело в том, что число детей 14—15 лет будет возрастать до 1933 г., а затем будет уменьшаться, и если немедленно построить школы для всего наличного излишка, то через пять лет эти школы снова опустеют из за недостатка детей. Поэтому консерваторы предлагали постепенно проводить повышение возраста без обязательного закона, имея в виду, что к 1933 г. вопрос разрешится сам собой. Как бы то ни было, реформа была задержана, и период консервативного управления может быть назван относительной реакцией. Несмотря на это, рост средних школ и элиминация устаревших зданий начальных школ продолжались во все время пребывания у власти консерваторов. Приводим ряд статистических данных, чтобы указать, что реакция в Англии означает лишь замедленный прогресс. Состояние начальных школ Англии и Уэльса характеризуется так:

1924-25	Council	Voluntary	Всего
школ	9.031	11.703	20.734
мест[1])	4.416.662	2.646.131	7.062.739
1927-28			
школ	9.271	11.413	20.684
мест[1])	4.483.555	2.580.023	7.063.578

Таблица показывает, что школы местных самоуправлений продолжают развиваться за счет конфессиональных школ. Особенное внимание лорд E. Percy обратил на уничтожение классов с числом учащихся более 50. Так в 1924 г. таких классов было 24.912, а в 1928 г. их число сократилось до 16.686. Зато число классов с числом учащихся 41—50 возросло с 43.323 до 45.602. Это значительное достижение, и можно ожидать скорого полного уничтожения переобремененных классов. Вторым достижением лорда E. Percy нужно считать перестройку или замену

[1]) В Англии характерно не число учащихся, более или менее постоянное, но число мест в школах (accommodation).

устаревших негигиенических зданий, занесенных на «черный лист» (on the black list). Таких зданий, обреченных комиссией, было 2.827; к 1928 г. уже 995 из них или перестроены, или заменены новыми школами. Наконец ему в заслугу можно поставить Report of the Consultative Committee (см. «Рус. Шк.», кн. 24), который обосновал необходимость реформы. В результате в 1928 г. было уже 918 специальных отделений для возрастов 11—15 лет, и таким образом разделение начальной школы на две ступени начато. Возраст учащихся начальных школ постепенно повышается, хотя обязательный закон не проведен. Так число учащихся было[2]):

Возраст	1924	1927—28 г.
13—14	584.212	587.002
14—15	158.557	164.284
15—16	9.867	15.947
16—17	1.164	2.209

В 1928 г. в средние школы поступило 91.506 учащихся начальных школ, что составляет более двух третей учащихся средних школ.

Число всех средних школ Англии и Уэльса, так наз. зарегистрированных (Efficient):

	1924-25 г.	1927-28 г.
школ	1.572	1.684
учащихся . .	413.536	456.080

Число бесплатных учащихся в субсидируемых школах в 1924—25 г. достигло 128.758 ч. (37,0%); в 1928 г. их было уже 157.134 ч. (40,9%). Из 69.303 учащихся, оставивших субсидируемые средние школы в 1927—28 г., 2.186 юн. и 1.384 дев. поступило в ун-ты. Из них бывших учащихся начальных школ — 1.466 юн. и 824 дев. (64,1%). В Англии, кроме средних школ местных самоуправлений, есть много независимых, получающих субсидию непосредственно из министерства. До сих пор министерство не принуждало их подчиняться советам графств. В последнее время, однако, B. of Education потребовал перехода этих школ в ведение графств, и в 1928 г. из 671 независимых средних школ 436 вошли в сеть графств и будут получать субсидию от графств, а не от министерства. Это тоже шаг вперед к унификации системы. В области технического и высшего образования развитие продолжается вполне нормально и здесь ничего выдающегося не произошло. Открыт один новый университет в Reading, до того бывший только колледжем. Образование для взрослых продолжает развиваться нормально, как видно из таблицы:

число курсов:	годы:	
университетских:	1924-25	1927-28
3-х годичных . .	412	586
других	138	237
прочих организаций:		
одногодичных . .	186	264
семестровых . .	262	414

Что можно ожидать от рабочего правительства? Во-первых, повышения обязательного возраста до 15 лет. Об этом уже заявил Джим Томас, которому специально поручена борьба с безработицей. Во-вторых, реорганизация начальных школ на две ступени, уже начатая лордом Е. Регсу. В-третьих, проведения бесплатного среднего образования для всех неимущих. Этих реформ можно ожидать в ближайшем будущем. Более радикальные меры, напр., уничтожение дуализма, вряд ли будут предприняты при нынешнем парламенте. (г).

Германия

= *Учителя и конкордат.* В «Кельнише Цейтунг» опубликован общий протест союза германских и прусских учителей против заключения конкордата с Ватиканом. В протесте указывается на нежелательное влияние, какое после заключения конкордата приобретут в германских школах католические ксендзы.

= *Юбилей Кершенштейнера.* 27-го июля т. г. педагогический мир справлял 75-летие со дня рождения выдающегося немецкого педагога. Редакция «Р. Ш.» отправила к этому дню юбиляру приветствие, в котором указала на громадное влияние его трудов на развитие педагогических идей в России. В кн. 34-ой нашего журнала будет помещена статья о Кершенштейнере, написанная проф. С. И. Гессеном.

Китай

= *Состояние школьн. дела.* В 1910 г., по данным, опубликованным в указ.

[2]) Под пунктирной чертой приводятся данные о числе посещающих школу в добровольном (необязательном) порядке.

году, в К. было 57.267 правительств. школ; общее число учащихся составляло 1.626.529 ч., с 89.362 учащими. В 1917 г. насчитывается уже 121.119 школ с 3.974.454 учащимися и 129.221 преподават., а в 1923 г. число учащихся во всех школах достигло уже 6.819.486 ч. Из этого числа в элементарных школах обучалось 5.814.375 ч., в высших начальных — 582.479 и в начальн. проф. — 20.467. Общее число элементарных начальн. школ во всех 26 провинциях страны в 1923 г. — 167.076, со средним числом учащихся на школу 34,8; учителей было 223.279. Процентное отношение учащихся в нач. школах к общему числу населения невелико. Так, в провинции Шаньси, при населении в 10.891.878, общее число уч-ся в начальных школах 784.975, т. е. 7,2%, в Чжили, наиболее богатой провинции, при населении в 23.241.250, обучается 561.931 ч., т. е. 2,4%, в Аньхой, при населении в 20.002.166, учащихся в нач. школах еще меньше — 97.340, т. е. 0,49%. По охвату школой детей школьн. возраста впереди всех стояла в 1923 г. провинция Шаньси (72%); в других провинциях детей обучается гораздо меньше: в 9-ти провинциях от 19 до 25%, в 4-х — от 10 до 12%, в 7 — от 2 до 4%. Китайская нач. школа преимущественно обслуживает мальчиков: в 1923 г. из 5.814.375 уч-ся мальчиков училось — 5.445.815 ч., т. е. 93,6%, девочек — 368.560, т. е. всего 6,4%. В школах введена плата за обучение; участие населения в расходах на нар. образование выражается в размере от 0,19 до 0,63 мекс. долл. на одну душу. Общий расход на школы достигал в 1923 г. 59.759.762 мекс. долл.; из этой суммы на нач. шк. (5.814.375 уч-ся) отпущено было 20.759.762 мекс. долл., на высшие начальн. училища (582.479 уч-ся) — 10.089.721 долл., проф. школы I ст. (20.467 уч-ся) — 600.470 долл., проф. школы II ст. (20.360 уч-ся) — 20.360 долл., среднюю общеобраз. школу (103.385 уч-ся) — 6.650.256 долл., нормальные ун-ты (5.569 уч-ся) — 179.654 долл., нормальные школы (38.277 уч-ся) — 4.454.265 долл., ун-ты и колледжи (34.880 студентов) — 13.950.424 мекс. долл. — Наряду с правительств. в К. существуют и частные школы, а также школы, открытые и содержимые на средства иностранных духовных миссий. Низших миссионерских школ в 1923 г. было 6.599 с 184.481 уч-ся; миссионерские школы находятся под иностранным контролем. — Во главе учебного дела в К. стоит министерство нар. просвещения, руководящее всей работой через провинциальные департаменты нар. просв. В провинциях существуют отделы нар. образ., непосредственно подчиненные мин. нар. просв.; во главе отдела стоит начальник — должностное лицо, назначаемое президентом республики. Начальники отделов подчинены министерству и губернатору. В уездах школьное дело находится в ведении уездных начальников, помощниками которых состоят инспектора. В течение последних 20 лет в К. осуществляется уже четвертая система нар. образования (последняя принята в 1922 г.). После революции 1911 г. республик. правительство начало проведение школьн. реформ, и в 1912 г., по распоряжению мин. нар. пр., продолжительность курса начальной школы была уменьшена с 5 до 4 лет, курса высшей нач. школы — с 4 до 3 лет. Дети стали приниматься в нач. школу с 6-летнего возраста, вместо 7 лет, как было установлено император. правительством. Тогда же были при начальн. школах учреждены дополнит. курсы; и низшая и высшая нач. школы получили 2-летние курсы, которые должны служить для продолжения образования прошедших ту или другую школу, но из за необеспеченности не могущих перейти в школу высшего разряда. В реформированной нач. школе введено было преподавание 7 предметов — этики, китайского яз., арифметики, ручного труда, рисования, пения или музыки, гимнастики; для девочек вводилось рукоделие. Т. о., из предметов старой школы в новую не вошли: китайские классики, география и естеств. науки. Число недельных уроков определилось так: 1-й год — 22, 2-й — 26, 3-й и 4-й — 28 для мальчиков и 29 для девочек. Созванная правительством в 1912 г. специальная комиссия вынесла ряд предложений по нар. образованию, сводившихся к следующему: 1) обучение в низшей нач. школе должно быть обязательным; 2) задача низшей нач. школы должна заключаться в физич. и умственном развитии ребенка, в сообщении ему морального воспитания, в обучении его обязан-

ностям гражданина и необходимым знаниям и практическим умениям; 3) для отстающих уч-ся желательно учреждение спец. курсов; 4) необходимо организовать особый к-т для составления и практического применения алфавита для китайского яз. В 1914 г. были изданы правила по организации полдневных школ для детей с 12 до 15 л.; весь курс был 3-летний, с 18-часов. уроками в неделю; в программу школ входили: этика, китайский яз., арифметика и гимнастика. Правила эти нашли применение лишь в нескольких провинциях. В 1915 г. низшая нач. школа преобразовывается в гражданскую (фактически реформа коснулась лишь наименования школы — программы не были изменены). В том же году в программу низшей нач. школы снова введены китайские классики, исключенные из неё в 1912 г.; в следующем, 1916, году этот предмет снова исключается. В 1916 г. при нач. школах приказано устраивать школьные сады, для развития у учащихся навыков в садовых работах. Особое внимание было обращено на ручной труд. В 1919 г. программа элементарной школы подверглась новым, хотя и незначительным изменениям: на 3-м и 4-м годах обучения гражданской школы расширялось преподавание этики, что повело к увеличению общего числа недельных уроков, по сравнению с 1912 г., до 29 для мальч. и 30 — для дев. В программу высшей нач. школы снова были введены китайские классики (им отводилось по 3 ч. в неделю в течение всего курса); история и география стали изучаться, как отд. предметы, причем, вместо 3 уроков в неделю для обоих предметов, в течение всего курса, каждому из них отводилось по 1-му часу в I-м и по 2 часа во II и III годах. В результате число недельных часов для уч-ся высших нач. школ увеличилось с 30 до 32 в первом году и с 30 до 34 ч. для мальч. и с 30 до 36 ч. для дев. во втором и третьем годах. Иностранный яз. остался факультативным; в программе для него отводилось два отдельных часа со второго года обучения. — Интересна формулировка задач народн. просвещения. Декрет 1912 г. видит их в том, чтобы «дать толчок моральному воспитанию, поддержать его военным и утилитарным образованием и дополнить процесс строения характера эстетическим просвещением». В 1919 г. задачи гражданской школы определяются след. образом: 1) полное развитие физич. организма и ума ребенка; всё обучение должно соответствовать степени этого развития; 2) одинаково серьёзное внимание обращать на здоровье, поведение, знание и способности ребенка, чтобы выработать из него совершенного человека; 3) обращать должное внимание на всё, что имеет отношение к нравственности гражданина; 4) знания и искусства брать из действительных потребностей народа и преподавать их в таком объеме, чтобы дети могли легко применять их в жизни; 5) учитывать индивидуальные особенности мальчиков и девочек и принимать в соображение их будущие обязанности в практической жизни; 6) задачи различных предметов шк. программы соразмерять и согласовывать т. о., чтобы они взаимно дополняли и помогали друг другу.

Партия Гоминдан, которая имеет значительное влияние на общественно-политич. жизнь страны, выдвинула след. принципы нар. просвещения: образование должно строиться на принципах д-ра Сун-Ят-Сена; оно должно вестись в духе последних достижений естественных наук; образование должно ставить своей главной задачей благосостояние народа. Партия предполагала, между прочим, согласовать нар. образование с народн. движением; провести бесплатное образование для бедных; уделить особое внимание физич. культуре и естеств. наукам; отделить религию от образования.

Вследствие слабого охвата школами детей шк. возраста, в К. более 200 милл. безграмотного взрослого населения, до 80 млл. неграмотных подростков, которые посещают старые школы. Над вопросом ликвидации неграмотности среди взрослых работают спец. просвет. ассоциации.

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

Латвия

= *Русская основная школа в Риге.* Число русских основных школ в Риге достаточно. Оборудованы они не плохо; о дальности расстояния приходится говорить лишь в исключитель-

ных случаях; школы, если и тесны, что вызывает необходимость в занятиях в две смены, то во всяком случае большинство из них помещается в спец. зданиях; необходимыми уч. пособиями школы снабжены; от 20 до 25% уч-ся пользуются горячими завтраками за счет города; беднейшим детям бесплатно выдаются письменные принадлежности, учебники и даже иногда одежда и обувь. Несмотря на это, русская рижская школа значительно отстает от школ других национальностей в смысле продолжительности пребывания в ней детей шк. возраста. Вот что говорят статист. данные, имеющиеся в просвет. отделе гор. управы за 1925—26 уч. год и более или менее правильные и для настоящего момента (данные относятся только к городским осн. школам: 42 латышским, 15 немецким, 11 русским, 7 еврейским и 4 польским). Сопоставляя цифры уч-ся разных возр. групп, составляем суждение о том, какое количество уч-ся каждой национальности получает образование в объеме курса основной школы I и II ст. У немцев число уч-ся в посл. классе осн. школы 1-ой ст. совпадает с максимальным числом и следовательно равно 100%, у латышей — 96%, у евреев — 93%, у поляков — 66%, а у русских 54%! В последних классах II ст. у немцев обучается 75% максимального числа, у латышей — 41%, у евреев — 42%, у поляков — 20% и у русских — 26%. Это показывает, что I ст. в русских гор. школах оканчивает только половина поступающих в нее, а полную основную школу лишь четвертая часть, и, следовательно, большинство русских детей ограничивается лишь начатками грамотности. Повидимому, работа в русской школе идет не совсем нормально, что и влияет на продолжительность пребывания в ней русских детей. Из офиц. данных видно, что к концу уч. года в немецких и латышских школах число переведенных составляет 76 и 75%, в русских переведено 1.418 чел. на 2.454 всех уч-ся к концу года, т. е. всего 58%, из остальных 15% оставлено на второй год и 27% имели переэкзаменовки.

Повидимому, русская основная школа выполняет свои задания немного больше, чем наполовину, возлагая на родителей обязанность дополнить эту работу во время летних каникул. Правда, нужно оговориться, что такую же картину мы наблюдаем и в польской и в еврейской школах. Более состоятельные родители принимают некоторые меры, беря дешевеньких репетиторов, а остальные или мирятся с тем, что ребенок остается на 2-ой год, или же приходят к выводу, что дальше учить ребенка при таких успехах нет смысла. Осенью переведено в след. класс уже 1.802 чел., т. е. 73,5%, и неуспешным таким образом оказалось уже 26,5%, в то время, как в немецких школах окончательно переведено 85%, а в латышских 83,5%. Выходит, что каждый русский ребенок, чтобы закончить школу II-ой ст., вместо семи лет, должен пробыть в стенах школы в среднем 9 лет. Мы не настолько еще богаты, чтобы осуществить обязательное по закону шестилетнее обучение, а если фактически это обучение удлиняется до 9 лет, то, конечно, и в дальнейшем мы не скоро дождемся, чтобы большинство наших детей оканчивало школу II-й ст., как, напр., у немцев.

Палестина

= «*Детская республика*». Некоторые французские пед. журналы поместили интересное сообщение о так наз. «детской республике в Кфариеладоне». Речь идет о русской школе, в которой собрано более сотни русских детей-сирот обоего пола, руководимой выдающимся педагогом Пугачевым. Школа последовательно проводит идею самоуправления учащихся. Все «министерства» находятся в руках учащихся, начиная с «министерства гигиены» и кончая «м-вом юстиции». А. Шеневрие, посетивший эту своеобразную республику в 1927 году, сближает её организацию с организацией известной Эколь-де-Рош и выражает сожаление, что французский школьный режим так далек от принципов, проводимых в этой русской школьной республике, особенно режим французской средней школы, сложившийся во времена Людовика XIV-го и с той поры почти не меняющийся. (п)

Сдано в печать 15 авг. 1929 г. — Отв. ред. К. И. Шульц, — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.
Vršovice, Sámova 665.

Издания, поступившие в редакцию:

Государственное Изд-во: «Вопросы всеобщего обучения». Вып. четвертый (седьмой). Под. ред. М. С. Эпштейна и П. Н. Григорьева. М. 1929. Стр. 203 + 2. Ц. 3 р. 50 к. — Внешнее оформление учебной книги. Положение, утв. ГУС'ом. М.-П. 1928. Стр. 48. Ц. 20 к. — Рыбников, Н.: Интересы современного школьника. М.-П. 1926. Стр. 86. Ц. 50 к. Журналы 1929 г.: «Детский Дом», №№ 1, 2, 3, 4, 5; «Дошкольное Воспитание», 1, 2, 3, 4, 5; «Естествознание в школе», 1, 2; «Искусство в школе», 1, 2-3, 4, 5, 6-7; «Коммунистическое Просвещение», 1, 2; «Массовое Профессиональное Образование», 1, 2, 3, 4; «Народное Просвещение», 1, 2, 3-4, 5, 6, 7; «Помощь Самообразованию», 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8; «Труд в школе и детдоме», 1, 2, 3, 4, 5. — **Издательская Комиссия Академии Наук:** Сухотин, Л. М.: История Средних Веков. Учебное руководство для средней школы. Белград. 1929. Стр. 240 + 4. Ц. 55 динар. Стар. орфогр. — **Изд-во М. О. Вольф:** Дневник Мурзилки. Повесть-сказка о путешествиях, странствованиях, шалостях и проказах маленьких лесных человечков. Изд. 2-е. Стр. 190 + 1. Петроград и Москва. Ц. не указ. Стар. орфогр. — **Изд-во «Москва-Логос».** Берлин. «Золотая Библиотека»: 1) М. Н. Загоскин: Юрий Милославский; стр. 420 + IV; цена не указ.; стар. орф.; 2) Л. Олькот: «Маленькие мужчины»; стр. 547; цена не указ.; стар. орфогр.; 3) В. Гауф: Сказки; стр. 232; цена не указ.; стар. орфогр. — **Изд-во «Новая Москва»:** Абкин, Г. и Жинкин, Н.: Бюджет школьного времени. М. 1927. Стр. 56. Ц. 32 к. — Вербловская, А.: Что читать по естествознанию? М. 1927. Стр. 48. Ц. 35 к. — Зарецкий, М.: Современное детство. М. 1926. Стр. 86. Ц. 40 к. — Иорданский, Н. Н.: Вопросы-темы по практике социального воспитания. М. 1926. Стр. 77. Ц. 50 к. — Кропотов, Д. Н.: Бюджет времени учителя. М. 1926. Стр. 48. Ц. 25 к. — Новая волость, сельсовет и школа. М. 1927. Стр. 96. Ц. 65 к.

Banka československých legií

v Praze II., Na Poříčí

4 místní expositury, 18 filiálek, 5 sezonních směnáren.

Telegramy: LEGIOBANKA, PRAHA. Telefon serie: 265-5-1, 301-4-1.

Všestranná bankovní služba

Русская школа за рубежом

СОДЕРЖАНИЕ СЛЕДУЮЩЕЙ, 33-й, КНИГИ:

Проф. Е. Л. БУНИЦКИЙ: Математика в единой трудовой школе. — *В. В. РУДНЕВ:* Судьбы русской зарубежной школы. — *Н. А. ПАРМАНИН:* Кинематограф и школа. — *М. В. ЧЕРНОСВИТОВА:* Музыкальное развитие детей, как предмет средней школы. — *Н. А. ГАНЦ:* К проблеме дифференциации в школьных системах. — *Е. М. ТИХОНИЦКИЙ:* Внешкольное образование русского населения в Латвии. — *Проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВ:* Совещание о положении русской школы в Польше. — *В. А. РОЗЕНБЕРГ:* Памяти А. А. Мануйлова. — *БИБЛИОГРАФИЯ. — СЪЕЗДЫ И КОНФЕРЕНЦИИ. — ХРОНИКА.*

Открыта подписка на 1929 год

(6-ой год издания)

НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

выходящий в Праге под редакцией

проф. С. И. ГЕССЕНА, проф. С. И. КАРЦЕВСКОГО, Н. Ф. НОВОЖИЛОВА, Ю. Д. НОВОСЕЛОВА, В. В. РУДНЕВА, проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВА

Журнал ставит своей целью — освещать жизнь русской школы в эмиграции, в России и в лимитрофных государствах, следить за новейшими течениями педагогики в Зап. Европе и Америке; особое внимание уделяется школе славянских народов.

В журнале следующие постоянные отделы: 1) общая педагогика, 2) народное просвещение в СССР, 3) русская зарубежная школа, 4) народное просвещение в Зап. Европе и Америке, 5) вопросы методики, 6) библиография (обзор педаг. журналов, русских и иностранных, книги для чтения детей и юношества, методики и учебники), 7) хроника (советская, зарубежная, иностранная).

В вышедших до сего времени 30-ти книгах журнала, образующих пять томов, от 700 до 850 страниц каждый, поместили статьи следующие авторы:

Русские: Айтис, проф. Е. В. Аничков, С. Безобразов, А. Л. Бем, проф. П. М. Бицилли, П. Г. Богатырев, В. А. Булавский, проф. Е. А. Буницкий, С. Булгаков, Бусанов, Е. Варшавер, М. В. Вишняк, Н. А. Ганц, И. Геллер, проф. А. М. Георгиевский, В. В. Гомолицкий, В. Т. Гонтарь, М. Л. Гофман, проф. А. Д. Григорьев, А. Громбах, Г. Данилов, Н. Деддингтон-Эртель, А. Дехтерев, проф. Э. Диль, кн. П. Д. Долгоруков, В. А. Евреинов, С. Егунова, А. К. Елачич, Е. А. Елачич, А. В. Елчанинов, А. В. Жекулина. проф. С. В. Завадский, проф. В. В. Зеньковский, доц. К. И. Иванов, А. Камнев, Е. Е. Карцевская, проф. А. А. Кизеветтер, Н. Н. Кнорринг, М. Кожина-Зборовская, П. В. Кротков, П. Крымский, акад. Н. П. Кондаков, проф. И. И. Лапшин, В. М. Левитский, В. С. Левицкий, М. Лопуховский, Г. Любинская, А. Ю. Макарова, проф. А. В. Маклецов, П. Митропан, проф. Н. М. Могилянский, проф. В. А. Мякотин, проф. М. М. Новиков, Б. Никольский, С. П. Орлов, проф. С. А. Острогорский, А. Т. Павлов, К. Памфилова, Н. А. Парманин, В. Перемиловский, Б. Плаксин, А. А. Поляков, А. Ф. Поляков, П. Прокофьев, Н. Раевская, Владимир Розенберг, В. В. Руднев, В. Соболь, К. Солнцев, проф. В. В. Стратонов, В. Н. Тукалевский, Н. Траубенберг, проф. Г. Я. Трошин, А. Тыминский, В. С. Утехин, М. Хрисогонов, М. Черносвитова, проф. Д. И. Чижевский, В. Шапиловский, Е. Шрейдер и др. *Иностранные:* Проф. Charles Bally (Женева), проф. P. Bovet (Женева), Jean Dupertuis (Швейцария), д-р W. Flitner (Киль), доц. д-р М. Герасков (София), д-р I. Hostovský (Прага), prof. I. Hendrich (Прага), prof. O. Kádner (Прага), B. Kožíšková (Прага), Ida Koritchoner (Лондон), prof. G. L.-Radice (Италия) Милан М. Майстрович (Сербия), Arture Manfre (Рим), д-р V. Melichar (Прага), д-р Maria Montessori (Рим), A. Očenášek (Прага), Helena Parkhurst (Нью-Иорк), D. Philip (Прага), Ст. Сірополко (Прага), д-р K. Šulc (Прага), д-р K. Veleminský (Прага) и др.

Журнал одобрен и рекомендован к выписке во все учебные заведения Болгарии циркуляром Болгарского Мин. Нар. Просв. от 15 февр. 1927 г. за № 2938. Журнал рекомендован для библиотек основных училищ и средних учебн. завед. (гимназий, реальных и спец. школ) Югославии цирк. Мин. Нар. Просв., от 30 ноября 1927 г., за № 38273.

Журнал в 1929 г. выпустит 5 книг, по 8 печ. листов, и 1 сборник «Школа в славянских и прибалтийских странах», в 10 печ. листов.

Подписная цена:

	на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.
в Чехосл.	80 Kč	45 Kč	в Греции	180 др.	100 др.	в Польше	22 зл.	12 зл.
„ Австр.	18 шл.	10 шил.	„ Дании	10 кр.	6 кр.	„ Сербии	150 дин.	80 дин.
„ Амер.	2,5 дол.	1,5 дол.	„ Италии	50 лир	30 лир	„ Финл.	90 мар.	50 мар.
„ Англии	0,5 фн.	0,3 фн.	„ Латв.	12,5 лат	7 лат	„ Франц.	60 фр.	35 фр.
„ Бельгии	90 фр.	50 фр.	„ Литве	25 лит	14 лит	„ Швейц.	15 фр.	8 фр.
„ Болг.	330 лев.	175 лев.	„ Китае	2,5 а. д.	1,5 а. д.	„ Эстон.	800 мар.	450 мар.
„ Герман.	10 мар.	6 мар.	„ Норв.	10 кр.	6 кр.	„ Японии	5 йен	3 йены

Цена отдельного номера — 15 кр. чешских, сборника — 25 кр. чешских.

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию). Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925, 1926 и 1927-28 гг. по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся; оставшиеся №№ 2—6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

Адрес редакции и конторы журнала:

TCHECOSLOVAQUIE, PRAHA II, Rumunská ul., č. 1.

Novinová sazba povolena ředit. pošt a telegr. čís. 224.390-VII-1927.
Tiskem «LEGIOGRAFIE», Praha-Vršovice, Sámova 665.